

NAFARROAKO  
ESKOLA  
KONTSEILUA  
CONSEJO  
ESCOLAR  
DE NAVARRA

Monografía

## Escuela Rural en Navarra



Nafarroako Gobernua  
Gobierno de Navarra



Nafarroako Eskola Kontseilua  
Hezkuntzako Batzorde Nagusia  
Consejo Escolar de Navarra  
Junta Superior de Educación

ISBN: 978-84-235-3454-8



9 788423 534548

**Título**

Escuela Rural en Navarra

**Secretaría del Consejo**

Teresa Pérez Juanco  
Ana Reclusa Burgui  
Aitor Urtasun Asiain

Este trabajo se encuentra bajo una licencia Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Internacional.  
Para citar la fuente: Gobierno de Navarra, Consejo Escolar de Navarra

**Ilustración de portada**

Pilar Pérez Gil

**Fotos de las Jornadas**

Débora Dos Santos, Javier Herrero Álvarez y Ainhoa Roa Gorostidi

**Maquetación**

José Joaquín Lizaur

**Impresión**

Gráficas Lizarra S.L.

DL: NA 2130-2017

ISBN: 978-84-235-3454-8

**Promoción y distribución**

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra  
C/ Navas de Tolosa, 21  
PAMPLONA  
Teléfono: 848 427 121  
fondo.publicaciones@navarra.es  
<https://publicaciones.navarra.es>

### **Presentaciones**

- 9 María Roncesvalles Solana Arana. Consejera de Educación del Gobierno de Navarra.
- 11 Aitor Etxarte Berezibar. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

### **Conferencias**

- 17 La escuela rural en Aragón. Ana Isabel Ayala Sender.
- 21 La escuela rural en la Cataluña de principios del siglo XXI. Roser Boix Tomàs.
- 27 Nuevas oportunidades para las Escuelas Pequeñas. Mikel Goñi Sagastume.

### **Colaboraciones**

- 39 *Cat Supermarket*, proyecto en inglés y castellano. CEIP La Balsa de Arróniz. Noelia Echeverría Zalduendo, Leire Zabaleta Asiain, M<sup>a</sup> Pilar Pellejero Miró.
- 45 La escuela Landagain de Etxalar: una comunidad inclusiva. Aintzane Ollokiegi Egaña.
- 51 Proyecto de intercambio transfronterizo entre los colegios de Arnegi y Luzaide. C.P. Luzaide y C.P. Arnéguy. Sylvie Arrijuria, profesora. Peio Beloqui Yaben, profesor de francés. Ana Isabel Elizondo Ainciburu, profesora y directora. Maite Eyherart, profesora y directora. Mikel Fernández de Quincoces Martínez de Birgara, Director del Servicio de Inspección Educativa
- 61 Sakanako eskola txikiak. Jesús M<sup>a</sup> Argote Novales, Lierni Galarraga Lekuona.
- 69 Cantónimo: de la sorpresa al aprendizaje. Esther Leza Ongay.

### **Escuela Rural en Navarra**

- 81 Escuela Rural en Navarra. Ainara Ayestaran, Federación Navarra de Municipios y Concejos. Josu Etxanobe, Coordinador de escuelas rurales. Aitor Etxarte, Consejo Escolar de Navarra. Jesús Castiella, Departamento de Educación. Josune Isturiz, Vicepresidencia de Derechos Sociales. Miren Oñate, Departamento de Educación. Nora Salbotx, docente y formadora.

# Presentación

**María Roncesvalles Solana Arana**  
Consejera de Educación del Gobierno de Navarra

La distribución de la población navarra a lo largo de todo su territorio cuenta con numerosas localidades con una población inferior a los 2.000 habitantes. Esta cifra es contemplada como parámetro estadístico para definir la ruralidad. Alejándonos del frío dato y acercándonos a la realidad de nuestra comunidad, queremos destacar que Navarra se caracteriza por la presencia de una gran cantidad de hermosos y vitales municipios diseminados menores de 2.000 habitantes. La existencia de estos pequeños municipios es una característica de nuestra comunidad que la hace más singular. Entornos rurales que, además de ser parajes atractivos para un número importante de visitantes ocasionales, son lugares de residencia habitual para casi un 14% de la población navarra y que, por tanto, han de contar con una serie de servicios que den respuesta a las demandas de sus habitantes.

Las XIX jornadas organizadas por el Consejo Escolar de Navarra, con ese conocimiento certero que caracteriza a la entidad, han puesto sobre la mesa la situación de la escuela rural en Navarra. Estas jornadas se celebraron los días 7 y 8 de abril y contaron con un atractivo abanico de actividades que trasladó a los asistentes la situación actual y los retos que tiene por delante la escuela rural.

Tras la realización de estas jornadas, y como colofón de un trabajo gestado a lo largo de todo un semestre, se ha elaborado un informe sobre la realidad de esta escuela rural en ocasiones multigrado, incompleta, pero también inclusiva. Este informe ha contado con un amplio abanico de profesionales y de personas que han aportado su visión de la escuela rural a lo largo de todo este proceso. Informe, por tanto, que es de interés para todas aquellas personas que de una u otra forma tienen o han tenido relación con la escuela rural.

Comienza el informe con un recorrido histórico a lo largo de los últimos años, en los que se explica el proceso según el que se han ido definiendo las características singulares de la escuela rural. Tras esa aproximación, que ayuda a entender cómo se configura

este tipo de escuela, se aportan una serie de datos objetivos que complementan la información inicial. Continúa el informe con una relación de elementos de actualidad relacionados con la escuela rural, para continuar con la descripción de las características que la hacen singular. Finalmente, se cierra el informe con una serie de propuestas dirigidas a distintas instancias y encaminadas a aportar un recorrido conjunto hacia una nueva escuela rural.

La vigencia, actualidad y cantidad de aportaciones recibidas en este informe lo convierten en un documento que ha de ser tenido en cuenta por las distintas administraciones para, de forma conjunta, mejorar y dar pasos firmes hacia lo que en el último apartado se denomina como la nueva escuela rural.

A través de estas líneas quiero agradecer a todas las personas que han contribuido a la preparación de las jornadas, al pormenorizado análisis que ha acompañado a las mismas y a las aportaciones que se presentan en este documento.

Permitidme la licencia de concluir este prólogo con una frase de Lev Tolstoi, que ya se recoge en la introducción del informe, pero que por la vigencia y porque recoge muy acertadamente la esencia de la escuela rural, quiero también citar aquí: "Mira bien tu aldea y serás universal".

# Presentación

**Aitor Etxarte Berezibar**

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

El tema de las XIX jornadas del Consejo Escolar de Navarra ha sido Las escuelas rurales en Navarra. El proyecto lo hemos dirigido a las familias, el profesorado, profesionales y responsables de ayuntamientos, para trabajar de manera abierta los siguientes objetivos:

- Consensuar el diagnóstico y la definición de las escuelas rurales.
- Conocer los modelos de escuela rural de otras comunidades.
- Analizar la relación entre comunidad educativa y comunidad local.
- Presentar algunas características de las escuelas rurales: tutoría compartida, cooperación entre iguales, proyectos comunes, implicación de la comunidad, visibilidad.
- Compartir experiencias significativas que se llevan a cabo en las escuelas rurales de Navarra.

Para elaborar lo anterior hemos contado, a lo largo de un año largo y fructífero, con la ayuda de numerosos agentes. Quisiera destacar especialmente a los miembros del Consejo Escolar de Navarra; el grupo de coordinación de Escuelas Rurales; la Sección de Escuelas Rurales del Departamento; el Servicio de Formación Profesional; el Servicio de Inspección; el Departamento de Desarrollo Rural, Medio Ambiente y Administración Local; la Vicepresidencia de Derechos Sociales; la Federación Navarra de Municipios y Concejos y las personas expertas que nos han ayudado.

Tras sopesar otras alternativas, las Jornadas se han llevado a cabo en Pamplona, concretamente en el Museo de Navarra y en la sede del Consejo Escolar.

El 7 de abril, en la sala de reuniones del Palacio de Ezpeleta, se llevó a cabo una reunión profesional con representantes de sectores implicados y diferentes agentes educativos y sociales. Se siguió el temario previamente elaborado con la participación directa de las tres personas expertas invitadas que fueron protagonistas de las ponencias de la tarde.



El mismo día por la tarde se celebró la primera sesión pública en el salón del Museo de Navarra. Previamente se habilitaron dos procedimientos de inscripción: para el profesorado a través del Departamento de Educación, válida para conseguir la acreditación correspondiente, y a través del Consejo Escolar para el resto de personas interesadas. Las ponencias introductorias desarrollaron la definición y la realidad de las escuelas rurales en las comunidades cercanas: Aragón, Euskadi y Cataluña. Para la selección de las personas expertas se tuvo en cuenta su larga y significativa trayectoria. Las ponencias fueron presentadas por:

- Ana Isabel Ayala, Jefa del Servicio de innovación, equidad y participación del Gobierno de Aragón;
- Mikel Goñi, Coordinador de Euskadiko Eskola Txikiak (Escuelas pequeñas de Euskadi);
- Roser Boix Tomàs, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

La segunda sesión pública se celebró el 8 de abril en el salón de actos del Museo de Navarra. Siguiendo el modelo de Jornadas del año anterior, se presentaron prácticas escolares significativas. Queríamos mostrar en este encuentro la diversidad de la escuela rural y de sus prácticas. En la fase previa hubo un proceso de participación muy directo de los y las coordinadoras de escuela rural para realizar la elección de los centros y los proyectos, y, por supuesto, un intenso trabajo de documentación y preparación por parte de las escuelas. Estas Jornadas no pueden entenderse sin el compromiso y el trabajo responsable de estos centros. Las profesoras y los profesores fueron quienes guiaron la presentación de las comunicaciones, pero cabe subrayar la presencia de otros testimonios significativos de madres y padres, alcaldes y alcaldesas, concejales, inspectores, trabajadores sociales o un arqueólogo. He aquí las presentaciones trabajadas y las personas protagonistas:

#### **Arróniz. Cat supermarket.**

Leire Zabaleta Asiain, profesora.

Noelia Echevarría Zaldueño, profesora.

Pili Pellejero Miró, madre de la escuela.

#### **Etxalar. Comunidad inclusiva.**

Aintzane Ollokiegi Egaña, directora del colegio Landagain.

Miguel Mari Irigoien Sanzberro, alcalde de Etxalar.

Nuria Cano Suñien, madre de la escuela.

Alizia Sagaseta Irigoien, trabajadora social.

Jokin Apezetxea Azkarate, trabajador social.

#### **Valcarlos-Arnegi. Cooperación transfronteriza.**

Mikel Fernández de Quincoces Martínez de Birgara, director del Servicio de Inspección.

Ana Bel Elizondo Ainciburu, directora de la escuela de Valcarlos.

Peio Beloki Yaben, profesor.

Maite Eyherart, directora de la escuela de Arnegi.  
Mixel Granada Camino, concejal de Luzaide.  
Juanjo Madurga Sueiro, padre de la escuela.  
Xabi Larrañeta Camino, padre de la escuela.

### **Sakana. Punto de partida innovador de las escuelas.**

Ainara Martín Busto, directora de la escuela de Arbizu.  
María González San Pedro, directora de la escuela de Urdiain.  
Josema Leitza Razkin, padre de la escuela.  
Emma Martínez Arnaiz, directora de la escuela de Olazti.  
Lierni Galarraga Lekuona, responsable de formación.  
Txus Argote Novales, coordinador de Sakana.

### **Ujué. Cantónimo: de la sorpresa al aprendizaje.**

Esther Leza Ongay, directora de la escuela.  
Carlos Zuza Astiz, arqueólogo.

En esta segunda sesión pública se ofreció traducción simultánea porque las presentaciones fueron en euskera, castellano y francés. El contenido de las comunicaciones está recogido en los artículos de este volumen.

Antes, durante y después de hacer las Jornadas, el portal web del Consejo Escolar informó puntualmente de todo lo referente a las mismas. Entre otros contenidos, se pueden ver y escuchar al completo las tres presentaciones magistrales realizadas el primer día. Además, obviamente, están disponibles tanto en este libro como en otros archivos complementarios (presentaciones, imágenes o colaboraciones de los medios).

Por otro lado, han trabajado haciendo posibles las Jornadas en las cuestiones técnicas alumnos y alumnas como Pilar Pérez Gil (Escuela de Arte de Corella) en el diseño gráfico, Ainhoa Roa Gorostidi, Débora Dos Santos y Javier Herrero Álvarez (Escuela de Artes de Pamplona) en la documentación gráfica o el técnico del Museo de Navarra Mikel Calvo.

Pero aquí no acaban los frutos de las Jornadas. Con el fin de conocer de cerca la realidad de las escuelas rurales, se propuso que la Comisión de Educación del Parlamento de Navarra hiciera una visita para comprender en profundidad la función que realizan estas escuelas en su contexto. Se acordó con los y las coordinadoras de las escuelas que podría ser interesante que en una misma mañana conocieran dos tipologías diferentes de escuela: la de Ituren (67 alumnas y alumnos) y la de Saldías (9 alumnas y alumnos en total).

En la visita realizada a las dos escuelas de Malerreka el día 3 de mayo se encontraron responsables del Departamento de Educación, parlamentarias y parlamentarios, el Consejo Escolar, profesoras y profesores, representantes y madres y padres. María José Bereau Baleztena, alcaldesa de Ituren y Jacinto Domínguez San Nazario, alcalde de Saldías, fueron las personas encargadas de hacer la recepción. Arantza Díez de Aranzburu y Mikel Colomo Gurbindo fueron quienes guiaron la visita y expusieron las características de las escuelas rurales. Fue una mañana intensa y de gran contenido en la que se plan-



tearon temas como el trabajo multigrado, la didáctica de los proyectos educativos, la importancia de los comedores de cercanía, los retos de coordinación con la secundaria o el transporte escolar.

Mientras se debatía y decidía todo lo anterior, una pequeña comisión ha estado dando el primer paso para saldar una deuda que tienen las escuelas rurales de Navarra: un informe de evaluación de la realidad de las mismas con propuestas de futuro. Para conocer los déficits existentes es necesario conocer la realidad actual e idear el futuro. En esta tarea han trabajado conmigo Josu Etxanobe (coordinador de escuela rural), Jesús Castiella y Miren Oñate (Departamento de Educación), Josune Isturiz (Vicepresidencia de Derechos Sociales) y Nora Salbotx (experta). Confío en que el Consejo Escolar haga suya esta propuesta y la mejore. Será el momento para que puedan intervenir los representantes políticos y las personas expertas y desarrollen la propuesta. Nos encontramos en una época en la que de manera unánime reconocemos la necesidad de las escuelas rurales de Navarra y es el momento de elaborar un Plan que haga posible el futuro.

Para terminar. A lo largo de estos largos meses una amplia y diversa comisión se ha reunido con frecuencia en nuestra sede de la calle Mayor. Han sido los y las coordinadoras de escuela rural, representantes de diferentes departamentos del Gobierno, de los ayuntamientos o de los concejos o personas expertas. Todo lo hecho ha sido mérito suyo. Quiero agradecerles especialmente, en nombre del Consejo Escolar de Navarra, su tiempo y conocimientos: habéis sido excelentes compañeras y compañeros en este proyecto.

# La escuela rural en Aragón

**Ana Isabel Ayala Sender**

Jefa del Servicio de innovación, equidad  
y participación del Gobierno de Aragón

<https://youtu.be/8bD7iVGF-Lw>

La escuela rural es una seña de identidad para Aragón. El sistema de escuela rural se articula a través de los Centros Rurales Agrupados (CRA), que atienden al alumnado de varias localidades con servicio de transporte escolar; los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), que han pasado por diferentes etapas y que recientemente se han renovado reforzando el ámbito innovador. Además, toda esta red se apoya en otras dos redes importantes: la red de orientación basada en los Equipos de Orientación y los actuales Centros de Innovación y Formación del Profesorado (CIFE).

**Palabras clave:** Aragón, CRA, CRIE, escuela rural, identidad, orientación, redes.

Aragón es una Comunidad Autónoma en la que el territorio define de manera contundente la diferencia entre lo rural y lo urbano. Debemos considerar que en esta Comunidad se agrupa el 2'8% de la población española en el 10% del territorio.

En este sentido la escuela rural es para Aragón una seña de identidad. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de escuela rural? En Aragón tiene consideración de escuela rural aquella que escolariza alumnado en la zona rural bien sea a través de escuelas que atiendan alumnado de varias localidades con servicio de transporte escolar, Colegios Rurales Agrupados (CRA), o escuelas de una única localidad que cuentan con menos de 9 unidades (Incompletas).

Además, la escuela rural cuenta con los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE), cuya función analizaré más tarde.

Este modelo, unido a un esfuerzo importante, que ya se inició en legislaturas anteriores de gobierno socialista y se ha reemprendido en esta legislatura, de apoyo a las entidades locales para la apertura de escuelas infantiles de primer ciclo, así como los convenios con estas mismas entidades locales, y otras entidades sin ánimo de lucro



para la atención a la educación permanente, conforman una red de atención educativa al medio rural. Pero voy a centrarme en el modelo de escuela rural.

Las características más importantes de este modelo son:

- Favorecer la permanencia del alumnado en sus localidades de origen.
- Permitir mantener la calidad de la formación que se imparte (especialistas y recursos).
- Implicar a las entidades locales en la educación.
- Generar tejido social.

## **Colegios Rurales Agrupados (CRA)**

El elemento más significativo del modelo de escuela rural es el CRA. Un CRA es una escuela única, cuyas aulas se abren en varias localidades, con un único proyecto educativo, un único equipo docente y una única comunidad educativa.

En este momento hay 74 CRA en Aragón que escolarizan alrededor de 8.800 alumnas y alumnos en más de 300 localidades. La media de localidades que conforman un CRA es de 4 si bien los hay desde 2 localidades hasta 9. El alumnado escolarizado es muy variable si bien sólo en 14 localidades hay más de 100 alumnas y alumnos y sólo en una de ellas se superan las y los 300. Cabe recordar que se aprobó en esta legislatura que el número de alumnado necesario para mantener una escuela fuera de 4 y excepcionalmente de 3.

Este modelo de los CRA admite cierta flexibilidad en la organización puesto que permite abrir aulas (unidades) en una localidad de manera mucho más flexible que si se tratara de una escuela de nueva creación.

Una de las cuestiones que más satisface a la Administración Educativa es tener que desdoblarse un CRA, porque eso quiere decir que ha crecido en alumnado o en localidades lo suficiente como para dar lugar a dos CRA con entidad completa y eso supone un crecimiento de la zona rural.

## **Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE)**

Además de los CRA, la escuela rural en Aragón cuenta con los CRIE, Centros Rurales de Innovación Educativa, que nacieron con el objetivo de ofrecer al alumnado y al profesorado de la escuela rural los mismos niveles de calidad y de innovación que en las grandes localidades.

Los CRIE se crean en 1984 y han pasado por varias etapas de definición y de funcionamiento. En su creación se integraban como centros para atender prioritariamente a los CRA y escuelas incompletas de modo que estos integraban en su programación la estancia del alumnado de 5º y 6º de Primaria en el CRIE de forma normalizada. Se coordinaban los equipos docentes de modo que no se trataba de un viaje de estudios, sino de continuar las clases en otro espacio y de compartir esas clases con alumnado de otro centro rural. Cumplían así dos objetivos: favorecer la socialización del alumnado y impulsar proyectos específicos que no resultan fáciles de desarrollar de forma generalizada en todo el ámbito rural.

Desde su creación han sufrido varios cambios. El primero proviene del propio funcionamiento de los CRIE que, poco a poco, como cualquier organización con una cierta andadura, pierden el carácter de impulso de la innovación. En 2014 se renuevan reforzando el ámbito innovador. En 2011 pierden su carácter integrador de las programaciones centro-CRIE, de la mano de un gobierno que considera que la escuela rural es cara, y pasan a ser algo similar a una colonia a pesar de los esfuerzos de sus equipos docentes. Se pierde la gratuidad, lo que hace que la escuela rural se retraiga de solicitar las semanas que le corresponden, abriéndose estos tiempos a los centros urbanos. En estos momentos se ha recuperado la gratuidad y poco a poco volvemos a recuperar el objeto inicial de apoyo a la escuela rural.

## **Equipos de Orientación y Formación del Profesorado (CIFE)**

Este modelo de escuela rural se apoyaba en dos redes importantes: la red de orientación basada en los Equipos de Orientación y la red de formación del profesorado basada en los antiguos Centros de Profesores y de Recursos (CPR), actuales Centros de Innovación y Formación del Profesorado (CIFE). Esta segunda red se desmontó en la anterior legislatura y en la actualidad se está recuperando lentamente. Los CPR o CIFE tenían y tienen un papel fundamental para el profesorado de la escuela rural, ya que aportan no solo formación sino foros de encuentro, de debate y de aprendizaje entre iguales, algo necesario para equipos docentes de la escuela rural, la cual tiene, entre otras características que ya hemos mencionado, una que también la define, que es la distancia entre centros y entre localidades.

Consideramos que este modelo organizativo de la escuela rural permite no solo los objetivos mencionados antes sino también dos que consideramos fundamentales: el

primero, del que estamos orgullosos porque define nuestra escuela rural es la innovación educativa. Basta mencionar el CRA de Ariño o la escuela de Alpartir, por señalar dos escuelas que han conseguido renombre más allá de la Comunidad Autónoma, para reconocer que algo se mueve en la escuela rural en Aragón. El segundo objetivo es el de la participación. Las comunidades educativas rurales fomentan la participación como puede comprobarse en la localidad de Ballobar en torno al programa *Leer Juntos* o en el proyecto recién presentado de la comarca de Valdejalón.

Pero aún queda trabajo por hacer, evidentemente, la educación debe estar en constante movimiento para cumplir con sus objetivos y sobre todo para mantener los niveles de equidad y de calidad que consideramos necesarios.

Voy a plantearlos a modo de reto que es como me gusta plantear la tarea de la administración. En estos momentos Aragón está en plena elaboración del Pacto por la Educación. La propuesta se elaboró en el Consejo Escolar en un modelo de participación y de esfuerzo de trabajo encomiable. En este Pacto figura la creación de un *Observatorio para la Escuela Rural* que ya se está preparando. Queremos que este Observatorio nos ayude a mejorar el modelo y a elaborar el *Plan Estratégico para la Escuela Rural* para abordar los retos inmediatos y los futuros.

Retos como el de la estabilidad del profesorado, en el que se están trabajando diversas propuestas, o como la respuesta en Educación Secundaria, se comienzan a plantear con el desarrollo de los Centros Públicos Integrados de Educación Básica que se crearán para el curso que viene.

# La escuela rural en la Cataluña de principios del siglo XXI

Roser Boix Tomàs

Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

<https://youtu.be/Zg9fKTr1apg>

Actualmente en Cataluña existe un consenso amplio sobre la definición de escuela rural; es la escuela de las tres “p”: pequeña, de pueblo y pública. La política educativa catalana se basa en una escuela arraigada al territorio, con identidad pedagógica, cultural y geográfica propia, y con el principio básico de que son los maestros y las maestras quienes deben desplazarse, no los niños y las niñas de los pueblos. La mejora de la calidad de la educación en los territorios rurales no puede avanzar si no se potencia e impulsa la investigación en educación rural.

Palabras clave: escuela rural, desplazamiento, geografía propia, identidad cultural, identidad pedagógica, investigación, pueblo, territorio.

## Consenso en la definición de escuela rural en Cataluña

La escuela rural se ha definido teniendo en cuenta parámetros demográficos, la tipología de habitante y su actividad económica y profesional, la categoría de territorio rural, etc. pero la escuela rural, es una escuela por naturaleza multigrado, arraigada al territorio, dinamizadora de una parte de la vida social y cultural del pueblo y actor dinámico en la dimensión territorial desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural.

Actualmente en Cataluña existe un consenso bastante amplio entre las distintas instituciones y organismos que apoyan y trabajan por y con la escuela rural sobre la definición de esta tipología de escuela; es la escuela de las tres “p”: pequeña, de pueblo y pública. Esta definición, junto con la formulada en el anterior párrafo, ya acordada por los miembros activos del Secretariado de Escuela Rural, a finales de los años 90, es



actualmente aceptada además por el Observatorio de Educación Rural de Cataluña, el Grupo Interuniversitario de Escuela Rural de Cataluña, y el Departamento de Educación de la Generalitat Catalana.

### **La complicidad Institucional como referente educativo en el territorio rural catalán**

La escuela rural en Cataluña cuenta con el apoyo de distintas instituciones y organismos que trabajan para consolidar esta institución como el referente educativo en los territorios rurales. Con el objetivo común de mejorar la calidad de la educación que se imparte y para que además tome un papel relevante en la dimensión territorial en la que se sitúa. Estas instituciones y organismos son los siguientes:

#### **Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC).**

El Secretariado es un ámbito de actuación de los movimientos de renovación pedagógica catalanes; lo conforman maestros rurales que tienen como objetivo principal representar la Escuela Rural en Cataluña, reconocer y canalizar problemáticas de esta tipología de escuela y negociar la resolución de las mismas, divulgar el material didáctico que elaboran los distintos grupos de escuela rural a lo largo del territorio y proponer los temas de debate de las jornadas de escuela rural que se celebran con cierta periodicidad. El Secretariado ha cumplido más de 25 años desde su creación.

<http://escolaruralsecretariat.blogspot.com.es>

#### **Grup Interuniversitari d'Escola Rural de Catalunya.**

Lo conforman un grupo de profesores de la Facultades de Educación/Ciencias de la Educación de las Universidades Catalanas, tanto de titularidad pública como privada,

que ofertan las titulaciones del Grado de Maestro, que desde sus líneas de docencia e investigación implican a las Instituciones universitarias en el interés educativo y social de la escuela rural. El GIER fue constituido hace más de 20 años.

### **Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC)**

Es un centro de investigación, documentación y elaboración de materiales didácticos y de recogida y difusión de buenas prácticas en educación rural; se vehicula también como un punto de encuentro e intercambio de experiencias e ideas entre diferentes entidades y administraciones sensibles vinculadas a la educación en los pueblos.

<http://oberc.fmr.cat/>

### **Departament d'Ensenyament. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya**

Es un espacio de la Red Telemática Educativa de Cataluña, dentro del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, destinada a la escuela rural; se encuentra toda la información disponible sobre escuela rural catalana. Además, existe una interlocución directa entre el Departamento de Educación y los distintos organismos e instituciones que se han expuesto anteriormente con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en el territorio rural.

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/>

## **Organización de la escuela rural en Cataluña en el siglo XXI**

La política educativa catalana se basa en una escuela arraigada al territorio, con identidad pedagógica, cultural y geográfica propia, y con el principio básico de que son los maestros y las maestras quienes deben desplazarse, no los niños y las niñas de los pueblos. Con estas dos premisas como punto de partida, existen dos tipologías básicas de escuela rural: la unitaria y la cíclica; la primera contempla entre una y dos clases y la segunda entre tres y ocho según el número de alumnos que acoge; los alumnos se incorporan a la escuela rural a los 3 años y se mantienen en ella hasta los 12. No existen institutos rurales con grupos multigrado en el territorio rural catalán; las escuelas son escuelas 3-12, como el modelo ordinario de escuela catalana.

La organización de la escuela rural se basa en la Zona Escolar Rural (ZER), que es una agrupación de escuelas rurales (unitarias y/o cíclicas) que comparten un proyecto educativo, normas de organización y funcionamiento y la misma programación respetando la singularidad de las escuelas que la integran; la ZER arraiga y mantiene la escuela en el territorio y cada pueblo tiene su propia escuela, entendido como principio básico de la agrupación.

Las escuelas que conforman la ZER comparten maestros especialistas itinerantes: de Educación Física, de Lengua Extranjera (inglés o francés), de Educación Musical, y en algunas de ellas de Educación Especial. En el curso escolar 2016/2017 existen 88 ZER y aproximadamente 278 escuelas con una media de 44 alumnos y alumnas por escuela.

Por otra parte, el principio pedagógico básico de la ZER es el valor pedagógico del aula multigrado. La organización pedagógica favorece utilizar metodologías activas y participativas. Estrategias didácticas para atender a la diversidad: proyectos interdisci-

plinares, método de proyectos, investigación en el medio, centros de interés, conferencias, etc.; flexibilidad en la organización del espacio (rincones en infantil y primaria, pequeño grupo, gran grupo...); flexibilidad en los horarios: planes de trabajo; diseño y elaboración de recursos propios; libros de texto de consulta/complementariedad y la evaluación/sistematización de los aprendizajes competenciales.

Además de la organización ZER también existen agrupamientos funcionales de escuela rurales; los conforman una agrupación de escuelas rurales (unitarias y/o cíclicas) que no comparten un proyecto educativo, aunque sí los maestros especialistas itinerantes que se han descrito anteriormente.

## **Avances en la consolidación de la educación en el territorio rural**

El plan experimental Llars d'Infants-Jardín de Infancia (primer ciclo de Educación Infantil) pretende fidelizar a las familias en el pueblo y en la escuela rural y mejorar la cohesión social. Se trata de una vieja reivindicación histórica para mantener las escuelas abiertas y garantizar su supervivencia. Este plan se puso en marcha en el año 2015. La dependencia administrativa, de recursos humanos y espacios es con los ayuntamientos, haciendo el municipio, además, una aportación económica.

Según la Resolución ENS/1756/2016, de 7 de julio por la cual se implanta el primer ciclo de la educación infantil en las escuelas rurales, se pueden acoger al plan los municipios de hasta 3000 habitantes; la ratio máxima es de 10 niños y niñas por grupo; los alumnos y las alumnas del primer ciclo se pueden integrar con los y las del segundo cuando la ratio no supere los 6 alumnos y un técnico o una técnica especialista en educación infantil atiende a este alumnado, siendo la maestra o el maestro de segundo ciclo la persona tutora del alumnado del primer ciclo. La matrícula en estas edades está viva, es decir, se puede incorporar el alumnado a los Jardines de Infancia a lo largo del curso y desde el momento en que cumplan un año de edad.

En la actualidad el número de jardines de infancia rurales en los distintos servicios territoriales es el siguiente:

- SSTT de Catalunya Central: 7
- SSTT de Lleida: 24
- SSTT de Girona: 3
- SSTT de Tarragona: 14
- SSTT de Terres de l'Ebre :8
- SSTT de Maresme, Vallès Occidental: 1

## **Impulsar la escuela rural desde la formación inicial y continua**

El *Grupo Interuniversitario de Escuela Rural* tiene como objetivo básico impulsar la escuela rural en los planes de formación del Grado de Maestro; en el marco de su propia autonomía universitaria, las Facultades de Educación / Ciencias de la Educación vienen realizando diferentes acciones para que la escuela rural sea tratada en los planes docentes de asignaturas obligatorias optativas y singulares (prácticas externas); en algunas Facultades se trata la escuela rural como contenido curricular en asignaturas obligatorias relacionadas con la organización y gestión del centro educativo, con metodologías glo-

balizadoras, o con historia de la educación, entre otras; en otros centros universitarios se contempla en su plan de estudios una asignatura optativa sobre escuela rural; y en todas las Facultades el alumnado puede hacer prácticas en esta tipología de escuelas.

Además, el GIER celebra todos los años unas Jornadas de escuela rural (*La escuela rural en la formación inicial de los maestros y las maestras*) que tienen como propósito aportar más conocimiento pedagógico sobre la escuela rural y conocimiento cultural del territorio rural de Cataluña; éste es el motivo por el cual cada año se celebran en una parte distinta de la ruralidad catalana, de manera que no solo se ofrece una visión de la escuela rural y las ZER en esa parte del territorio sino que, además, se acerca al estudiante universitario al patrimonio cultural y paisajístico característico de la zona.

En la línea de la formación inicial, la Universidad de Barcelona coordina un *Máster Oficial Interuniversitario sobre Educación en territorios rurales*. En este Máster, semi-presencial, participan además de la Universidad de Barcelona, la Universidad de Zaragoza (Teruel) y la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

La formación inicial debe ir acompañada por una propuesta coherente de formación continua. No existe un plan específico de formación permanente para la escuela rural en Cataluña. Se ofrecen distintas acciones tanto por parte del Departamento de Educación de la Generalitat como de las propias universidades. En el caso del Departamento se realizan cursos, seminarios y especialmente asesoramientos a centros y Zonas Escolares Rurales; mientras que por parte de las Universidades, se dan cursos de extensión universitaria on line; es necesario plantear una formación continua de calidad y acorde con las demandas reales de los maestros rurales.

### **Investigación en educación rural: una asignatura pendiente.**

Sin embargo, la mejora de la calidad de la educación en los territorios rurales no puede avanzar si no se potencia e impulsa la investigación en educación rural. Las políticas en investigación deben tomar conciencia de ello. Existen preconcepciones erróneas o verdaderas, falsas creencias sobre escuela rural que deben ser o bien refutadas o bien aceptadas por la comunidad científica por su grado de validez y fiabilidad. Una parte importante de las instituciones educativas, de organismos que trabajan en pro de la escuela rural o incluso de los propios maestros rurales suelen dar por válidas afirmaciones como que la escuela rural tiene mejores resultados académicos que la escuela urbana, o que es un espacio educativo donde se desarrollan las mejores metodologías activo-participativas, o que los niveles de autonomía de aprendizaje del alumnado son mucho más elevados que los del alumnado de la escuela urbana, etc., pero, ¿hay investigaciones con rigor científico, competentes, interdisciplinarias e incluso internacionales que avalen estas afirmaciones? La respuesta es que son muy escasas e incluso nulas. Países como Francia llevan más de 25 años investigando de forma rigurosa sobre la educación en territorios rurales; el conocimiento científico que existe sobre la misma es extraordinario y les ha permitido avanzar de forma considerable en ámbitos como el pedagógico, el epistemológico o el sociológico; además, permite justificar la toma de decisiones de forma coherente y racional en las políticas sobre educación rural. *Sin investigación no podemos avanzar.*

# Nuevas oportunidades para las Escuelas Pequeñas

**Mikel Goñi Sagastume**

Coordinador de Euskadi de Eskola Txikiak

<https://youtu.be/xx9-GG7DAXU>

Repensar las escuelas rurales es un reto en el actual mundo de la educación. Para ello, es indispensable que los protagonistas implicados se encuentren y coordinen. La historia de las pequeñas escuelas en Euskadi es larga, pero en los últimos 30 años ha tenido varios puntos de inflexión, siendo el último la propuesta denominada “Cambio de Paradigma de las Pequeñas Escuelas”. Ser multigrado y pequeña es la base de su definición tradicional y actual.

**Palabras clave:** cambio de paradigma, desafío, escuelas pequeñas, Euskadi, multigrado, pequeñez, repensar.

## Introducción

Puede parecer increíble pero, cuando organizo y preparo intervenciones como la presente, tengo la sensación de que todavía tenemos que justificar el buen trabajo realizado en las Eskola Txikiak (Escuelas Pequeñas). Siento que desde muchos ámbitos sociales se nos empuja para alinearnos y compararnos con lo grande, como si los resultados de lo que se hiciera en un pueblo o en una ciudad fueran iguales. Quienes nos ocupamos de este tema, porque lo conocemos, sabemos que no es así. Con frecuencia hemos visto que se han impulsado en pueblos pequeños soluciones adecuadas para la ciudad, respondiendo a la diversidad con homogeneidad, dando a todos lo mismo en nombre de la equidad. Pienso que eso no es adecuado a largo plazo.

Por eso es necesario organizar encuentros como éste, en especial, porque planteáis los objetivos que realmente necesitamos para las Eskola Txikiak en estos momentos. Quisiera subrayar que el planteamiento que habéis propuesto para el debate consiste en repensar la escuela rural. Estamos, pues, tratando de elaborar una definición: qué somos, qué queremos ser en el futuro, qué debemos hacer para lograrlo, cuáles son nuestros de-



safíos, cuáles nuestras particularidades, cuál la mirada necesaria, en qué debemos emplear las energías... Son muchas las preguntas que debemos repensar pero, está claro, que la escuela rural tiene un carácter distinto al del resto de escuelas convencionales.

En ese proceso de reflexión, además del objetivo de reunir y coordinar a los agentes implicados, habéis entendido que en estas jornadas era preciso trabajar con ellos y también hacerlo de cara al futuro y así lo pienso (yo) también. Aquí estamos coordinadores y coordinadoras de las Escuelas Rurales, Departamento de Educación, Departamento de Medio Ambiente y Organización del territorio, Departamento de Derechos Sociales, Federación Navarra de Municipios y Consejos y Consejo Escolar de Navarra. Quienes trabajamos en la escuela rural sentimos la necesidad de crear un grupo de estas características y de trabajar coordinadamente para mantener la coherencia y para que las iniciativas que se adopten sean reflexionadas, sólidas, fértiles e irreversibles.

La ilusión y el deseo de ayudar me animan a participar en estas sesiones, sabiendo que el trabajo no será un camino sencillo. Mi intención es proponer algunas ideas compartiendo la experiencia y escarmiento que he conseguido durante estos cursos en las Eskola Txikiak y recordando los acontecimientos más importantes de nuestra historia, compartiendo los retos que en estos momentos tenemos y, en definitiva, explicando la perspectiva que estoy impulsando desde mi trabajo de coordinación, en concreto, el cambio de paradigma para responder a los desafíos del futuro.

Así pues, mi discurso tendrá dos partes: en la primera parte contaré los aspectos más destacables del proceso que hemos vivido, en especial, qué son para nuestro grupo las Eskola Txikiak, qué características son comunes, cuáles son las necesidades y los proyectos; y en la segunda parte hablaré, desde las conclusiones de las experiencias vividas y vistas, de las bases del Nuevo Paradigma que estamos impulsando y las razones que nos llevan a ello esperando que puedan ser útiles.

## Historia, un proyecto surgido desde el esfuerzo en grupo

La historia de las Eskola Txikiak en Euskadi, al igual que en otras Comunidades de España, es larga, porque hace mucho tiempo que existen. En cualquier caso, me centraré en el devenir de los últimos 30 años. No he vivido personalmente la mayor parte de las situaciones ocurridas, pero los compañeros y compañeras que han trabajado en este ámbito me han proporcionado claves para comprender esta historia y referiré lo que he recibido de sus labios.

Puede hacerse de otra manera, sin duda, pero he decidido explicar este recorrido centrándolo en cinco puntos de inflexión, ya que por su importancia permiten comprender la realidad actual. Otra persona puede que subrayara otros aspectos, pero realizo esta opción por la importancia que les atribuyo. De hecho, tras esos puntos de inflexión se han producido cambios cualitativos de importancia para las Eskola Txikiak que explican la actual realidad de las mismas.

El primer momento que deseo destacar nos obliga a mirar 30 años atrás. Al finalizar la década de los 80 puedo afirmar que la situación de las Eskola Txikiak era lamentable. Se consideraban, desde muchos puntos de vista, como escuelas de segundo nivel. Los habitantes de los pueblos y barrios no tenían confianza en sus escuelas de pueblo, se pensaba que en las de la ciudad los niños y niñas aprendían más y mejor. Se puede afirmar también que la Administración proporcionaba a las Eskola Txikiak un trato de segundo grado, estaban olvidadas, todo llegaba tarde y no existía plan ninguno para estabilizar el profesorado. Esta situación, unida a otros motivos, impulsó a algunos profesores a comenzar a reunirse y a iniciar un camino para reivindicar un trabajo de calidad. De ahí proviene el lema que nos define, "Vida para las Eskola Txikiak, vida para los pueblos pequeños", para afirmar ante la sociedad que un pueblo sin escuela no tiene futuro y que esa escuela debe ser de calidad. Así, puedo afirmar que el primer cambio cualitativo de importancia consistió en pasar de ser invisibles a ocupar un lugar central en la agenda educativa y, como consecuencia de ello, comenzaron cambios de importancia en algunas escuelas: coordinación continua entre el profesorado, sesiones de reflexión, impulso de participación de la comunidad escolar que originó un movimiento entre los pueblos... Unido a ello, las familias se percataron que aquello que defendían los maestros y maestras también debían defenderlo y, gracias a ello, surgió la Coordinadora de Asociaciones de Madres y Padres de las Escuelas Pequeñas, que sigue siendo una parte importante del movimiento. La Administración comprendió la situación y habilitó plazas de coordinación con liberación, reforzando los grupos de trabajo y aceptando e impulsando el proyecto.

El segundo punto de inflexión fue distinto, pero significativo y generador de notables cambios cualitativos. Hacia mediados de los 90, una decena de docentes de las Eskola Txikiak recibieron formación en profundidad y directa de Myriam Nemirovsky desde una perspectiva constructivista. Esas personas generaron una profunda transformación en las escuelas en las que trabajaban. Podemos afirmar que por primera vez se comprendió en su profundidad una de las características básicas de nuestras escuelas que es la diversidad de edades del alumnado en la misma aula. Gracias al trabajo realizado en este proceso formativo recibieron las claves para entender nuestras escuelas: que

el niño y la niña debe ser un agente activo en el proceso de aprendizaje, la importancia de conectar con los conocimientos previos del alumnado, la necesaria autenticidad de los materiales utilizados, el conocimiento de la psicogénesis en el aprendizaje de la escritura que viven los niños y niñas, la vinculación de la lecto-escritura con el resto de los aprendizajes, aprendieron a trabajar y diseñar secuencias didácticas desde perspectivas más globales, a trabajar desde lo próximo hasta las perspectivas más amplias posibles... En definitiva, el trabajo realizado permitió entender las ventajas de la diversidad de edades, nos llevó a comprender la importancia de las interacciones en el seno de la escuela, entendimos la importancia de la interacción entre el medio natural y social para generar aprendizaje significativo, todo ello nos impulsó a buscar e impulsar otras metodologías en varias de las Eskola Txikiak. Es evidente, pues, que la participación en esta formación generó, a través de los docentes que participaron, cambios metodológicos cualitativos en el interior de las escuelas.

El tercer punto de inflexión tiene que ver con un objetivo que he citado al comienzo. Al comienzo de la década de los 2.000 se consiguió crear por primera vez el grupo motor para coordinar y discutir temas de las Eskola Txikiak de Euskadi. Se denominó Comisión General de Eskola Txikiak y en la misma se reunían numerosos participantes de importancia: profesorado de las escuelas y sus coordinadores, representantes de los coordinadores de las familias, representantes de diferentes ayuntamientos, de los Departamentos de Desarrollo Rural y Educación. Desde la Comisión se hizo un esfuerzo por repensar el sistema educativo desde otra perspectiva y se entendió y aceptó que nuestras escuelas necesitaban un mirada propia. Gracias a ello se generaron cambios cualitativos de importancia, en especial, referidos a la organización interna de la escuela. Se tomaron medidas para asegurar la estabilidad del profesorado, se pusieron en marcha algunos planes de mejora, comenzaron a aparecer referencias a las Eskola Txikiak en decretos y resoluciones. Todo ello aportó cambios positivos en el trabajo diario. Para entonces el proyecto estaba muy vivo y se trabajó con mucha eficacia en todos los ámbitos.

El cuarto momento de inflexión pienso que vino de la mano de Elena Laiz Sasiain, una maestra de Zizurkil. Fue parte de la decena de docentes que recibió formación de Myriam Nemirovsky. Además, conforme se fue ampliando la oferta formativa de Myriam, fue integrándose en su grupo y compaginando su trabajo de formadora con el de maestra en la escuela San Millán. Muchos fines de semana se reunía con profesorado de otras escuelas para difundir las bases de la perspectiva constructivista y para integrar otros puntos de vista en el diseño del trabajo de aula. Y, como ocurre en muchos ámbitos de la vida, el destino nos trajo de vuelta a Elena Laiz como formadora para las Eskola Txikiak. Si bien había trabajado en ello con anterioridad, se liberó de las funciones de maestra y estuvo como formadora durante siete cursos. Comenzó el curso 2007/2008 y hasta el 2013/2014 impartió formación intensiva con el título de "Diversidad de edades en las Eskola Txikiak" en las escuelas de Gipuzkoa y algunas de Bizkaia. Si bien en épocas anteriores se habían introducido cambios metodológicos cualitativos, gracias a las sesiones de formación intensivas los años posteriores fueron muy significativos debido a la ayuda recibida.

Anteriormente, como he comentado en el segundo punto de inflexión, muchos cambios fueron difundiendo en las escuelas, ya que íbamos alineándonos en una cierta perspectiva metodológica. Metodología basada en proyectos, secuencias didácticas más globales diseñadas en la propia escuela, se incorporaron en la mayoría de ellas puntos de vista que vinculaban las diversas áreas y progresivamente fueron marginándose los libros de texto aplicando metodologías más adecuadas a las necesidades de los niños y niñas y al carácter y tamaño de las escuelas.

Llegamos así al último momento de inflexión que coincide con la actualidad. En esta fase me convierto en elemento activo. Hik Hasi nos invitó el año 2012 a participar en una jornada titulada “Una escuela que mira al pueblo”. Según los organizadores, las Eskola Txikiak participaban plenamente de esa perspectiva, es decir, miraban a sus pueblos. A pesar de la brevedad de la conferencia, Elena Laiz y yo tomamos el compromiso de prepararla con esmero. El tema nos generó una reflexión profunda. ¿Hasta qué punto estábamos mirando al pueblo? ¿Qué modelo estábamos impulsando? La preparación de la charla generó no pocas dudas entre nosotros. Y si esto fuera poco, la conferencia que Francesco Tonucci pronunció en esas jornadas nos fascinó. Renovó viejas preguntas y nos obligó a repensar el tema. Todo ello nos impulsó a presentar a finales de junio de 2012 una propuesta denominada Cambio de Paradigma en las Eskola Txikiak que trabajamos con más de cien compañeros y compañeras que coordinábamos. Este proceso ha generado ya sus frutos, producido cambios sustanciales y lo hará de igual manera en el futuro.

## ¿Qué nos une?

Si observamos un mapa comprobaremos que hay muchas escuelas pequeñas. En todos estos años, debido al trabajo realizado en los pueblos y las escuelas y a la actitud que hacia las mismas ha mantenido el Gobierno Vasco, no se han producido fenómenos de éxodo masivos en los pueblos en los que se encuentran nuestras escuelas. Gracias a ello, muchas localidades en lugar de empequeñecerse, en general aquellas con Eskola Txikiak, han crecido. Pero también ha comenzado una dinámica de disminución de la población, por lo que será preciso afianzar las raíces y el carácter del proyecto durante los próximos años para que sean tan fructíferos como hasta el presente.

Es otro momento clave, de nuevo, para responder qué somos, para detener con firmeza, por un lado, esa tendencia descendente desde nuestras raíces y, por otro, para definir nuestras bases por parte de quienes somos parte de la escuela. He repasado algunos cambios cualitativos en este recorrido histórico pero, hoy día, hay muchas personas nuevas en las Eskola Txikiak. Tenemos que repensar la definición de Eskola Txikiak quienes somos parte de la misma: el alumnado, el profesorado, las familias, la ciudadanía, respetando, aprovechando y enriqueciendo la diversidad. El conjunto de las Eskola Txikiak es muy plural, porque las escuelas son grupos diversos de personas, pequeñas comunidades, micro-sociedades. Por eso cuando comenzamos a destacar características que nos identifican, al analizar factores definitorios desde el entorno, puede ocurrir que se incurra en procesos de homogeneización, aumentando las posibilidades de no responder a las realidades singulares del contexto, y como consecuencia de ello, de poner



en riesgo la esencia de cada propuesta. He intentado, por ello, como coordinador del grupo de las Eskola Txikiak de Euskadi evitar esta posibilidad. Creo que en realidad lo que realmente nos vincula son los tres elementos que siguen: diversidad de edades, pequeñez y las posibilidades que se generan al vincular los dos anteriores. Son los elementos comunes. Y siguiendo este argumento, resumiría en esta definición aquello que une al grupo:

*“Las Eskola Txikiak son escuelas de pequeño tamaño que impulsan la diversidad de edades y, como consecuencia de estos dos factores, tienen amplias opciones para desarrollar un trabajo de calidad”*

Pienso que trabajar desde la diversidad de edades del alumnado ha sido y debiera ser un lugar de encuentro de las Eskola Txikiak. A lo largo de nuestra historia es el tema que más hemos debatido y siempre hemos llegado a la misma conclusión, esta diversidad es nuestro mayor tesoro. ¿Por qué razón? Porque le abre a la escuela la posibilidad de vivir de otra manera. La diversidad de edades es una de las maneras lógicas de dar respuesta a numerosas controversias que están de actualidad. Para fomentar la cooperación y disminuir la competitividad, para obtener relaciones más sanas y adecuadas entre los niños, impulsar la interacción y la cooperación entre el alumnado o para fomentar actitudes de empatía tan necesarias en la sociedad actual. Pero, como es evidente, no es suficiente con reunir a los niños y niñas. Impulsar el trabajo desde la diversidad de edades supone traer a la escuela otras opiniones y creencias: que los niños tienen distintos ritmos para aprender y vivir; que los procesos de aprendizaje son individuales; que tenemos que ofertarles posibilidades más variadas tanto para aprender, como para establecer relaciones o para convertirse en personas. En definitiva, esta

forma de entender al alumnado sin tener en cuenta el criterio de su edad puede ser un camino para respetarlo como individuo y fomentar su camino personal.

La pequeñez es el segundo factor de importancia. Entendida no de manera cuantitativa sino cualitativa debe unirnos y deberíamos mantenerla por las importantes consecuencias implícitas que supone: posibilita relaciones próximas en la comunidad escolar; conocimiento mutuo profundo; adopción de acuerdos más adecuados basados en ese conocimiento; posibilidad de interacción constante con el entorno tanto natural como social...

Para concluir con los detalles de nuestras características hay que destacar que, como resultado de la interacción los dos factores anteriores, existen otras características que nos han unido y espero lo hagan en el futuro: la opción a buscar otras formas distintas de trabajo, la posibilidad de ajustar mejor con las necesidades del alumnado y las familias, la posibilidad de que cada niño y niña puede desarrollar su personalidad, la posibilidad de enriquecer la diversidad o la de crear espacios que permitan una cooperación e interacción auténticas.

## **Algunas condiciones necesarias**

Nada se consigue sin esfuerzo. Es necesario trabajar para aprovechar las oportunidades. Y si bien hemos enunciado las posibilidades, existen algunas condiciones para poder hacerlas realidad. También en este caso, pudiera optar por otras, para otras personas serán más numerosas, pero para hacer posibles las opciones que surgen de nuestras dos características principales quiero subrayar diez condiciones necesarias:

### **Mirada propia**

He comentado con profusión que tenemos características propias, más allá de las de la Escuela Pública. Por ello, determinados temas deben tratarse de forma específica. Necesitamos leyes, decretos y órdenes con el fin de reflejar la manera en la que trabajamos. Tenemos que impulsar una organización adecuada a nuestra realidad, que incorpore una mirada desde el interior, mediante la identificación de cuáles son nuestras necesidades. Y para resolver adecuadamente lo anterior no nos vale la misma lupa que analice toda la Escuela Pública. Precisamos elaborar una mirada propia desde muchos ámbitos, pero especialmente desde el administrativo y el pedagógico. La fertilidad del trabajo y del camino que hacemos será mucho mayor si acordamos una mirada unificada entre los diferentes agentes de las Eskola Txikiak.

### **Confianza en el entorno**

Me refiero en este caso al entorno en su sentido más amplio. La sensación de confianza generada debe llegar al profesorado que acude a nuestros centros, pasando por los ciudadanos y familias, hasta las personas que se encuentran en el ámbito administrativo. Se encuentra en nuestras manos en gran medida, pero, con la complicidad de la Administración es más sencillo desarrollarlo.

### **Ayuda a la formación**

Cuando hablo con otros compañeros de trabajo solemos llegar con frecuencia a esta conclusión: sin conocer en profundidad nuestra realidad no es posible dar una buena ayuda. Pienso que es necesario crear y difundir una formación que vincule práctica y teoría. Es imprescindible organizar una formación específica para las Eskola Txikiak con personas que conozcan lo que suponen esas prácticas, con teóricos que profundicen en los procesos de aprendizaje y junto a quienes diseñan planes y propuestas de innovación.

### **Reforzar los lugares de encuentro para el futuro**

Para ello nos deben dar caminos a quienes estamos en ello. Será importante la posible formación del grupo o red que conozca las prácticas más próximas y vaya creando vínculos. Lo tendremos que hacer quienes trabajamos y, evidentemente, no podemos dejarlo en manos de terceros. Ahora tenemos esa opción.

### **Estabilidad para materializar los proyectos**

Los proyectos que se están desarrollando en las escuelas necesitan mucho tiempo para que se vean sus resultados. En el caso de nuestras escuelas, además, los resultados cuantitativos no son casi nunca significativos, por lo que debemos impulsar análisis cualitativos, analizando los cambios generados en los pueblos por los proyectos que impulsamos, tanto en la vida de los propios pueblos, como en el desarrollo de las distintas capacidades de los alumnos y alumnas. Esos cambios se evidencian a largo plazo, por lo que son necesarios claustros de profesores con la mayor estabilidad, para que se impliquen y actúen con interés en los proyectos de las escuelas, buscando para ello las fórmulas administrativas más adecuadas para que permanezcan en sus plazas.

### **Cambio en la concepción del tiempo**

El tiempo es otro enemigo en nuestras escuelas. Cuando existen muchos frentes abiertos es difícil centrarse en temas concretos. Vivimos, en estos últimos tiempos, profundos procesos de tecnologización de la Administración. Pienso que este tema aportará resultados positivos, de manera especial, respecto a la transparencia. Pero veo a los equipos directivos agobiados y desbordados por el proceso de tecnologización de los temas administrativos. Así pues, tenemos que comprender que en nuestras Eskola Txikiak “el tiempo” presenta planos diversos y que no podemos nunca conceder dedicación exclusiva a estas tareas.

### **Coordinación e interacción permanente con la Administración educativa**

Para profundizar en las necesidades que he ido destacando, es necesario un contacto permanente, coordinación e interacción con la Administración educativa. De esta manera se entenderán las perspectivas de los proyectos que deseamos llevar adelante, se podrá responder al momento a nuestras demandas o pensar temas que para nosotros resulten sin sentido. Esta coordinación e interacción la necesitamos, pues, para resolver muchos temas.

## **Coordinación**

Lo que me compete coordinar, en todos los casos en los que es posible, deseo que parta de las necesidades de las escuelas, responda a sus propias inquietudes, pensando en propuestas adaptadas a cada una de ellas. Para llevar adelante esta misión es necesario un grupo de coordinación de las Eskola Txikiak.

## **Ayuda e investigación de la universidad**

Ambas imprescindibles en nuestro futuro. Los y las formadoras de nuevos docentes tienen que hacer posible que los nuevos docentes conozcan nuestros rasgos propios, desarrollen capacidades que habiliten para responder a la realidad y trabajen contenidos de las Eskola Txikiak en su recorrido académico. Es una realidad que, si bien cuantitativamente es pequeña, debe ser comprendida por quienes vayan a ser docentes. Respecto a la investigación su importancia es evidente. Pienso que una línea de investigación interesante es cómo extender a escuelas de mayor tamaño planteamientos excelentes de organización que se realizan en nuestras escuelas.

Una comunidad viva en la que se encuentran ciudadanos, familias, profesorado e infancia. La cohesión social en los pueblos es una condición necesaria para aprovechar las oportunidades. Todos los miembros de la comunidad debemos aportar nuestro esfuerzo para hacer posible esa cohesión que la escuela tiene que crear, impulsando canales de comunicación adecuados y de confianza, cuidando las relaciones próximas, fortaleciendo el clima de respeto, animando el diálogo y la interacción sobre la educación, pensando entre todos cómo responder de la mejor manera posible a las necesidades de los niños y niñas. Pienso que será la manera más eficaz de convertir la escuela en lo que debe ser.

## **Cambio de paradigma, el camino hacia el futuro.**

He comentado más arriba que quería referirme a dos grandes contenidos, primero a la historia, a destacar lo que nos identifica y las necesidades que tenemos y, en esta segunda parte, en cambio, miraremos al futuro. Hemos definido en los últimos cursos las bases fundamentales y las líneas de cambio de las Eskola Txikiak. Estos son los fundamentos que hemos definido para la propuesta.

La propuesta arranca con una pregunta. Pensamos que debemos cuestionarnos la identidad para seguir adelante, en eso consiste el nuevo proyecto, en ello se fundamenta lo que hemos denominado como Cambio de Paradigma de las Eskola Txikiak. Y la pregunta más básica que nos formulamos es: ¿Qué somos las Eskola Txikiak? ¿Cómo somos ahora y cómo queremos ser en el futuro? ¿Cuáles son los rasgos que queremos mantener y reforzar? Pensamos que, dado que el grupo está formado, centrarnos en esta discusión y concentrar en ella nuestras energías será enriquecedor. Por eso, nos ha parecido adecuado destacar algunas bases en este proceso.

## **Escuela de todos y todas**

La escuela está al servicio de la infancia y debemos pensar en los niños y niñas. Es esencial al concepto pensar que la escuela debe ser buena para todos ellos y ellas. Buena para la felicidad, el desarrollo, el enriquecimiento y la integración social, para

cubrir sus necesidades emocionales. En este principio debemos fundamentar la organización y las decisiones de nuestras Eskola Txikiak. ¿Para qué? Para acordar esta principio en objetivo para todos y, a largo plazo, convertirlo en nuestra seña de identidad.

### **La diversidad es riqueza**

Las escuelas tenemos que comprender, sentir y vivir esta idea. Si no lo conseguimos no podremos convertir el primer principio en objetivo. Así que debemos realizar un esfuerzo especial para compartir este punto de vista con quienes estamos configurando esta nueva identidad en las Eskola Txikiak. Generar un efecto de empatía será importante para alumbrar y fortalecer este sentimiento entre los maestros y maestras. De esa manera veremos a los niños y niñas de otra manera, y así se sentirán distintos, más respetados, libres, con más tranquilidad para expresar sus necesidades y pensamientos. Sentirse de esta manera supondrá crear e impulsar otra mirada hacia la familia primero y posteriormente hacia el pueblo. En definitiva, la diferencia pasará a ser considerada una riqueza en primer lugar en los principios de la escuela, como objetivo después y, a largo plazo, como característica de la misma.

Para llevar adelante estos dos principios contamos con ciertas estrategias propias de las Eskola Txikiak y con otras al alcance de cualquiera:

#### **> Plan de mejora de las Eskola Txikiak**

En los últimos años hemos centrado las mejoras de las escuelas en el ámbito metodológico. Gracias a ello, como ya he comentado anteriormente, han sido indudables los cambios cualitativos. Sé que estos cambios han sido de ayuda para los niños en muchos campos. Pero, a partir de ahora, creo que debemos colocar el foco de manera clara en los niños y niñas como individuos y como miembros de una comunidad. Visto de esta manera los cambios afectarán a cada niño y niña en su bienestar emocional, intelectual, físico y social. Cada decisión adoptada desde este punto de vista será más adecuada para todos y cada uno de ellos. Todos estos cambios tendrán repercusión en la felicidad de los niños y niñas.

#### **> Todo el alumnado es responsabilidad de todo el profesorado**

Es algo que debe ocurrir necesariamente. En una Eskola Txikia el bienestar de los niños depende de todas las personas. Debemos impulsar una organización que lo haga posible. Por una parte, que sea capaz de enriquecer las interacciones entre el alumnado, pero también para enriquecer las que los docentes tenemos con el alumnado. Como consecuencia percibiremos al alumno y alumna con otra mirada, enriquecerá el planteamiento de las estrategias y hará posibles otras propuestas. En definitiva, creo que si todos los alumnos y alumnas lo son de todos los docentes seremos capaces de entender mejor las formas de expresión de cada uno de ellos.

#### **> Mantener y reforzar el carácter de escuela de pueblo**

Tenemos que buscar y reforzar el aspecto positivo de ser escuela de pueblo, entre otras formas, mediante la implicación de los habitantes con la escuela, la voluntad de participar, etc. Pienso que si trabajamos en esta perspectiva será más fácil convertir en realidad los dos principios mencionados.

> **Constituir escuelas que miren al pueblo**

Debemos mirar a nuestros pueblos para centrar nuestras dinámicas de trabajo, para conocer mejor a nuestro alumnado, fortalecer la participación de los habitantes, conocer dónde y cómo viven los niños y niñas y tomar decisiones en consecuencia o impulsar actitudes más cooperativas a través de esa interacción. Por ello el maestro y maestra tiene que ser parte del pueblo y para ello debe observar y conocer el mismo.

# *Cat Supermarket,* proyecto en inglés y castellano

CEIP La Balsa de Arróniz

Noelia Echeverría Zalduendo, directora. Leire Zabaleta Asiain, maestra.

M<sup>a</sup> Pilar Pellejero Miró, madre  
cparroni@educacion.navarra.es

Los niños y niñas de cuatro y cinco años de la Escuela Rural “La Balsa” de Arróniz han decidido crear un nuevo rincón de juego. La elaboración de un supermercado se ha convertido en nuestro proyecto, realizado en dos idiomas: inglés y castellano. El alumnado ha traído envases de productos, los ha clasificado, etiquetado con precios, creado folletos de oferta y otras tareas que han formado parte de este significativo y funcional proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Escuela Rural, metodología por proyectos, supermercado, funcionalidad, significativo, inglés y castellano.

## Contextualización

El CEIP La Balsa es un centro educativo rural de 59 alumnos y alumnas situado en la localidad de Arróniz, la cual se encuentra en la Merindad de Estella y es conocida por la producción de aceite.

Toda la comunidad educativa pretende que el proceso de enseñanza y aprendizaje se viva como algo funcional y significativo. Dicho de otro modo, que los chicos y chicas encuentren relación entre lo que aprenden y el entorno en el que viven.

Es una clase compartida de 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> de Educación Infantil, donde se ha desarrollado un proyecto en inglés y castellano que ha tenido como objetivo principal la creación de un supermercado. Los protagonistas son once alumnos y alumnas en total: 2 chicos y 9 chicas; 5 de 2<sup>o</sup> y 6 de 3<sup>o</sup> de Educación Infantil.

## Trabajo por proyectos

La metodología por proyectos (Hernández y Ventura, 1992) es la base fundamental en la Educación Infantil de nuestra escuela. Esta forma de trabajar se adecúa a la situación



que se vive en el centro en el que distintas edades y niveles comparten un mismo grupo. Por otro lado, es una metodología que se ajusta al trabajo en los distintos idiomas. El principal objetivo es que el alumnado tenga claro para qué hace las cosas y qué funcionalidad tienen, dando significado en todo momento a su trabajo.

## La visión del inglés

Antes de comenzar el desarrollo del proyecto, es conveniente enmarcar el tratamiento del inglés en el mismo. Son tres los aspectos metodológicos que han guiado la práctica.

El primero es la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera). De acuerdo con Coyle, Hood y Marsh (2010), esta práctica no consiste en una mera inmersión lingüística en la que se trabajan los contenidos a través de la segunda lengua, sino que a su vez pretende trabajar el lenguaje de una manera entrelazada.

Otro punto importante es la visión del inglés como herramienta de comunicación. Se deben propiciar el dialogo e interacciones con significado, relevantes y realistas.

En un tercer lugar, para que el inglés no pierda ese significado como medio de comunicación, no se ha trabajado la traducción. Al contrario, a lo largo del proyecto se han ido repartiendo las tareas a realizar en inglés y en castellano, sin solaparse. Ambos idiomas se han ayudado en un proceso entrelazado.

## Desarrollo del proyecto

### Elección y planificación

Hay un proceso de selección y votaciones del que surge la idea de crear un supermercado en un rincón de la clase. Empezamos con la planificación, nos cuestionamos varias preguntas: ¿qué vamos a vender?, ¿qué vamos a traer?, ¿qué necesitamos? y ¿cómo se va a llamar?

### **Inicio y desarrollo del proyecto. Clasificar, crear, elaborar.**

Vaciamos uno de los rincones del aula, colocamos más estanterías, elegimos el nombre y elaboramos el cartel de nuestro supermercado.

Fue entonces cuando comenzó la aportación tan necesaria de las familias. Gracias a ellas, nos hicimos con envases de productos para vender en nuestro supermercado, catálogos, carteles de ofertas, etiquetas de precios, bolsas, carritos de la compra de juguete, etc.

Partimos de los envases de productos y de las frutas y verduras de juguete traídos al aula. ¿Qué podíamos hacer con ellos? Planteamos varias hipótesis sobre su clasificación. La más apoyada consistió en agrupar envases iguales (yogures con yogures, chocolate con chocolate) hasta llegar, en un segundo lugar, a clasificar por grupos de productos que están relacionados (yogures con yogures líquidos y *petit suisse*, es decir, lácteos).

Los grupos resultantes fueron: dulces, bebidas, productos de higiene, productos de limpieza y leche (clasificados y nombrados en castellano); y frutas, verduras y resto de lácteos (en inglés). Con esta clasificación fuimos colocando los productos en las estanterías.

Surgió entonces la necesidad de poner precios a los productos. Así que comenzamos con la leche. Observamos los envases de la leche y sacamos dos conclusiones: todos los *bricks* de esta bebida tenían nombre, cantidad de litros y eran diferentes, así que no podían valer lo mismo.

Pero, ¿qué era un litro? A raíz de hablar de la cantidad de leche, experimentamos con las unidades de capacidad. Con cajas de leche de 1 litro, botellas de leche de 1,5 litros, una jarra medidora de 1 litro y una garrafa de agua de 5L, ordenamos por capacidades, comparamos cantidades, etc.

Por otro lado, elaboramos una tabla donde registramos el tipo de leche, la cantidad y el precio. Sin embargo, esta tabla no nos servía ni cabía para colocarla en las estanterías. ¿Qué podíamos hacer entonces? Recurrimos al material aportado por las familias, donde teníamos etiquetas. Vimos cómo eran y elaboramos las nuestras con un aspecto similar. Para ello, utilizamos el ordenador y la pizarra digital. Cada niño y niña escribía la etiqueta en el ordenador y, mientras, a través de su proyección en la pizarra digital, los demás le ayudaban a escribirla y corregían.

Sin embargo, el alumnado no estaba conforme, les faltaba algo a nuestras etiquetas: el código de barras. Así que los añadimos y copiamos sus números. Para finalizar, imprimimos las etiquetas, las recortamos y las pegamos en su lugar correspondiente.

Del mismo modo, poco a poco hemos ido etiquetando y trabajando los huevos, los productos de higiene, los productos de limpieza de ropa y el resto de lácteos.

Ahora bien, encontramos una etiqueta de frutas y verduras de verdad. Era diferente al resto: éstas tenían un número. ¿Para qué servía? Una de las niñas comentó que las frutas y verduras hay que pesarlas para comprarlas. Ese número nos servía para darle al botón cuando pesamos y que nos salga la etiqueta con su precio. Así que elaboramos estas etiquetas diferentes y las pusimos en su lugar.



Aprovechamos entonces para pesar frutas y verduras de verdad y de juguete con una balanza de precisión y comparar sus pesos con una balanza normal. Sin embargo, para que los números en nuestras etiquetas tuvieran sentido, vimos la necesidad de tener nuestro propio peso en el supermercado, por lo que pusimos una balanza y elaboramos una tabla con los números de las etiquetas.

Seguimos entonces analizando los otros materiales traídos al aula. Nos centramos en los catálogos y carteles con la palabra oferta. Vimos que en estos se podían apreciar diferentes tipos de ofertas: *2x1*, *2ª unidad al 50%*, *todo a 1€*, etc. Intentando explicar todo esto, decidimos que íbamos a hacer un catálogo donde anunciábamos que la oferta que teníamos era la de llevar dos productos y pagar uno. Seleccionamos algunos productos de cada conjunto y fuimos haciendo nuestro catálogo. Recortamos y pegamos imágenes de catálogos reales, sacamos fotografías de los productos que no habíamos encontrado, escribimos el precio y el nombre del producto. A su vez, elaboramos carteles con la palabra oferta y los colocamos en los productos de nuestro supermercado que salían en el catálogo.

Pero aún nos faltaba algo para completar el supermercado. A clase, los niños y niñas también habían traído varios carteles grandes anunciadores de productos. Así que decidimos hacer unos para nuestro supermercado. Observamos y analizamos los carteles que teníamos y decidimos que podíamos aprovechar algunas de las imágenes de éstos para realizar los nuestros. Cortamos entonces las imágenes, les pusimos títulos a los carteles y los colgamos del techo y pegamos a la pared.

### Fin del proyecto

Teníamos ya nuestro supermercado preparado para echar a andar, pero ¿qué íbamos a comprar y cómo lo íbamos a hacer?

Antes de comenzar a jugar, nos familiarizamos con listas de la compra, la suma de sus precios, manejo de euros (billetes de 10€, de 5€ y monedas de 1€ y 2€) y los roles de vendedor/vendedora y comprador/compradora.

## **Evaluación**

El proceso de evaluación ha sido doble. Se ha realizado la evaluación del alumnado, así como de la propia práctica docente.

Entendemos la evaluación del alumnado como una actividad continua que no sólo tiene en cuenta los productos finales, sino el crecimiento, la evolución y el proceso de aprendizaje. Por ello no es una calificación, sino que es una valoración que nos permite mejorar. Del alumnado hemos valorado la participación, el trabajo en equipo, sus aportaciones, el aprendizaje de contenidos del Currículo del Decreto Foral 23/2007 (Navarra, 2007), etc. a través de la observación sistemática, producciones y la expresión oral.

Por otro lado, hemos evaluado el proyecto y nuestra actuación como maestras. La motivación e interés del alumnado, el aprendizaje de éste de estrategias y contenidos funcionales y reales, el trabajo del Currículo (Navarra, 2007), el feedback y la opinión de las familias han sido nuestros indicadores.

## **Otro punto de vista: las familias**

Las familias vemos de una manera muy positiva la metodología por proyectos y la Escuela Rural.

El proyecto del supermercado, nos permite participar de forma activa, estamos ilusionados con lo que podamos aportar y colaborar con el proceso y que, además, se trabajen temas que podamos relacionarlos con las realidades del día a día.

Estamos orgullosos y orgullosas de que nuestros hijos e hijas estudien en un colegio pequeño donde los niños y niñas de las diferentes edades compartan grupo, donde el alumnado se conoce desde antes de entrar a la escuela y habitualmente se ve fuera de ésta.

Por ello, queremos reivindicar el cuidado de estas escuelas por parte de la administración. Las escuelas rurales dan vida a un pueblo. Las personas que allí vivimos queremos que nuestros hijos e hijas cuenten con los mismos derechos que los chicos y chicas de una ciudad.

## **Conclusiones**

Nos gustaría destacar tres características vinculadas a nuestra práctica:

- Trabajar por proyectos: una tarea funcional y con significado donde podemos potenciar el trabajo en equipo, donde se elaboran los objetivos y contenidos del currículo de forma motivadora y significativa y donde se facilita la relación constante de la realidad del entorno con el aula.
- La diversidad lingüística: concibiendo las lenguas desde un punto de vista integrado y pragmático, donde no sean un contenido sino un instrumento de comunicación que permite enriquecer el proceso de aprendizaje.

- La Escuela Rural. Proyectos en inglés y castellano, a nivel de centro, comunitarios y otras prácticas innovadoras son posibles y se están realizando en estos centros. Las características que la Escuela Rural nos ofrece son muy aprovechables. La relación más cercana con el alumnado y con las familias, la individualización del aprendizaje, la fácil participación en la comunidad, las relaciones constantes con el entorno, la flexibilidad de agrupamientos y organización, etc. son algunas de las posibilidades que nos ofrecen este tipo de escuelas. No las dejemos escapar.

### Referencias bibliográficas

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M., *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona. GRAO, 1992.

COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge. Cambridge University Press, 2010.

Navarra. Decreto Foral 23/2007, del 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 25 de abril de 2007, nº 51, pp. 1-17.

# La escuela Landagain de Etxalar: una comunidad inclusiva

Aintzane Ollokiegi Egaña  
Directora de Landagain  
cpetxala@educacion.navarra.es

El Colegio Público de Etxalar ha desarrollado un proyecto que va más allá de la exclusión y la inclusión. El proceso de trabajo ha tenido diferentes fases: diagnóstico de las necesidades, definición de las prioridades del alumnado, preparación de un plan de mejora, fijar innovaciones y evaluar. Los objetivos principales han sido crear una cultura inclusiva, trabajar una metodología inclusiva y desarrollar unas prácticas inclusivas.

**Palabras clave:** cultura inclusiva, diagnóstico, exclusión, inclusión, metodología inclusiva, plan de mejora, prácticas inclusivas, prioridades, proyecto.

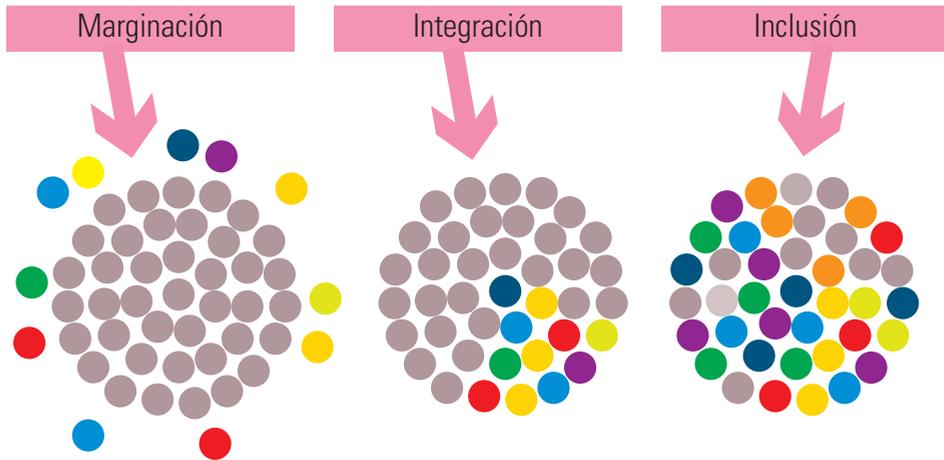
La localidad de Etxalar está ubicada en el noroeste de Navarra, en la comarca de Bortziri (Bera, Lesaka, Igantzi, Arantza y Etxalar), y cuenta con unos 815 habitantes. Compartimos con los demás pueblos una serie de servicios: Servicios Sociales, Mancomunidad de Residuos y Mancomunidad de Euskara. En la zona más amplia de Bidasoa en la que nos encontramos (Bortziri, Malerreka, Bertizarana, Baztan, Urdazubi y Zugarramurdi) la tendencia es la de compartir cada vez más servicios. Hay que destacar que Bidasoa reúne unos 22.500 habitantes en un espacio de 800 km<sup>2</sup>.

Etxalar tiene algunos servicios propios como la casa de cultura (ludoteca y biblioteca), piscinas, frontón cubierto, consulta médica y, por supuesto, la escuela pública *Landagain* para niños y niñas de 3-12 años.

## ¿Por qué una escuela inclusiva?

Tenemos razones fundadas para definir de esta manera nuestra escuela.

- *Landagain* es una escuela de todos y todas, para todos y todas.
- Construimos la escuela desde las experiencias de cada persona y del colectivo.
- Es una escuela que la hacemos posible de forma conjunta profesorado, alumnado, familias y el propio pueblo.



- Intentamos responder a todas las necesidades existentes.
- Es una escuela que reúne a alumnado diverso.
- Valoramos como enriquecedoras las aportaciones de todo el alumnado.
- La escuela nos prepara para vivir en una sociedad plural.

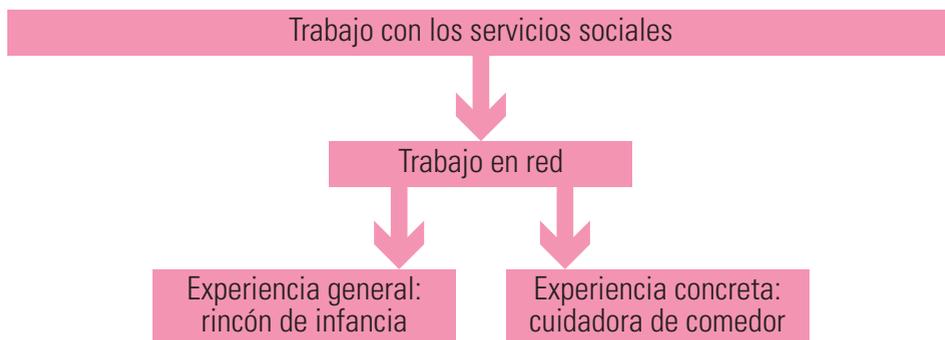
Nuestra escuela es muy diversa; consideramos que nuestra misión es convertir la posible marginación en inclusión. Esta diversidad nos impulsó a reflexionar sobre las líneas de trabajo de la escuela y la metodología utilizada. En definitiva, pensamos que era necesario identificar las necesidades, diseñar un plan de trabajo, ponerlo en marcha y realizar su seguimiento y evaluación.

Valoramos esta dinámica desarrollada de forma positiva y enriquecedora. Toda la comunidad escolar se ha beneficiado de este proceso.

## Nuestras bases: objetivos

Los objetivos generales de la comunidad escolar son los siguientes:

1. Conducir la escuela desde una perspectiva inclusiva de calidad y adecuación. No queremos una escuela cualquiera; la queremos para todos y todas y de calidad; que proporcione a cada persona aquello que necesita.
2. Vincular el curriculum, en la medida de lo posible, al contexto de la escuela. Es decir, el curriculum se sustenta en la comunidad. Elaboramos los conocimientos desde nuestro entorno con el fin de que sean más significativos. Los vivimos, los conocemos y los hacemos propios. Nos planteamos como perspectiva el que las puertas y ventanas de la escuela estén abiertas para que pueda salir lo que está dentro y entre lo que se encuentra fuera. Por eso, el pasado curso pusimos en marcha el proyecto *PROTAGONISTA DE LA SEMANA*. El objetivo inicial era fortalecer la relación entre la escuela y las familias. Al desarrollar la iniciativa, sin embargo, fuimos conscientes del gran potencial que tenía. Por ello, en la Programación General Anual (PGA) del curso 2016-2017 incluimos un objetivo más ambicioso: "Vincular el curriculum con el conocimiento de las familias".



3. Incrementar la capacidad de éxito que este modelo de escuela ofrece a la diversidad del alumnado. Enriquecer las vivencias y los conocimientos con experiencias lo más amplias y diversas permite respuestas más adecuadas ante los diferentes retos que se presentan. La diversidad, además de riqueza, facilita asimilar nuevos aprendizajes con normalidad. Pensamos que la diversidad proporciona opciones para crecer.
4. Ayudar e impulsar la participación del alumnado-ciudadano en las actividades desarrolladas tanto en el aula como fuera de ella. Todas las actividades organizadas tanto en la escuela, como en el pueblo, deben estar orientadas a todas las personas.
5. Impulsar la participación de todos y todas en los procesos de enseñanza- aprendizaje. El proceso de aprendizaje se garantiza desde las experiencias propias y las experiencias de las demás personas. Todo ello permite crecer. Ninguna persona es marginada; todas las vivencias tienen opción y el objetivo es que sean compartidas.

## Cómo se realiza

Tenemos en cuenta algunos criterios.

- Educación intercultural: al trabajar el currículum debemos tener en cuenta la pluralidad cultural de todo el alumnado. Entre los niños y niñas de la escuela existen diferencias de nivel cultural, es decir, personas con conocimientos previos distintos. Nuestro objetivo es desarrollar el currículum para todo el alumnado, ya que no debemos olvidar que la escuela debe serlo para todas las personas.
- Conocimiento para la vida y educación útil: una perspectiva que debe ser fundamental. La actividad educativa debe ser atractiva, para que permita un aprendizaje cultural útil para todas las personas. En definitiva, que permita dar respuestas a los problemas que la sociedad plantea de manera cotidiana. Estas capacidades no las puede desarrollar en exclusiva la escuela y es por ello necesario crear dinámicas de trabajo con los servicios sociales. Trabajamos en red para dar salida tanto a temas generales como a casos concretos.
- Convivencia y educación para la paz: es necesario trabajar e impulsar el respeto hacia todas las personas que formamos la escuela. Hace ya años que nuestra escuela desarrolla el proyecto *Educación emocional* con el fin de fomentar el crecimiento integral del alumnado. El objetivo de la educación emocional es desarrollar aspectos centrales de nuestra percepción y conducta. Para que este trabajo dé sus



frutos es necesaria la coordinación entre los profesionales relacionados con la escuela que se encuentran en diversos ámbitos.

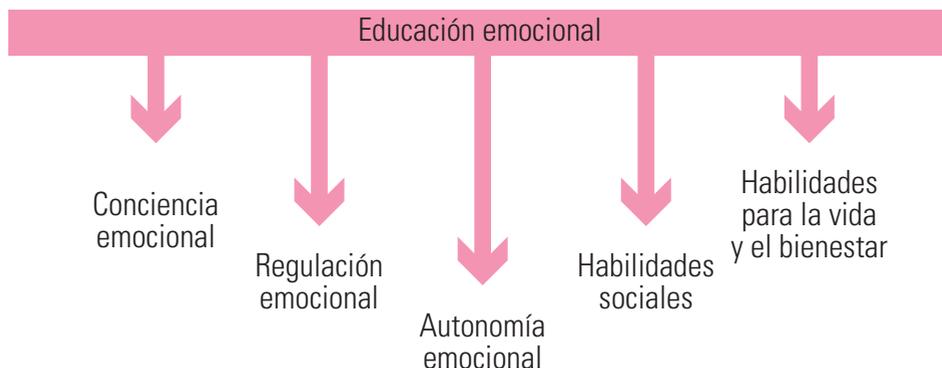
- Educación para la igualdad en contextos complejos: los casos de marginación que ocurren en la escuela tienen que ser analizados en contextos lo más amplios posibles. Nuestra tarea consiste en responsabilizarnos del problema, observar y, en la medida de lo posible, proponer una solución adecuada. El alumnado es parte de la escuela y es responsabilidad de todo el profesorado ya que nos concierne asegurar el bienestar de todos y todas.
- Escuela inclusiva: en los casos que se planteen necesidades especiales se propondrán medidas educativas que permitan superar los obstáculos, es decir, se garantizará una escuela inclusiva para todas las personas. Se tratará a este alumnado de la misma manera que al resto al adecuar el currículum a su nivel de conocimiento. También se adecuarán las pautas de socialización. Para ello, se coordinarán las relaciones con otros organismos para conocer mejor sus características, saber interpretarlas y poder conocer las medidas a tomar más adecuadas. Así se mantienen contactos con la asociación Eunate (para personas sordas), Gautena (personas con autismo) y otras.

En definitiva, el objetivo que perseguimos, en línea con lo hasta ahora expresado, es impulsar una comunidad escolar basada en el trabajo colaborativo entre el alumnado.

## Proceso de trabajo

Reivindicamos la escuela inclusiva y para hacerla realidad tendremos en cuenta el itinerario completo que realiza nuestro alumnado: desde que se incorporan a la escuela, cuando son parte de la misma y al pasar a la educación secundaria.

Es necesario crear vínculos entre los centros de educación primaria y de secundaria. Cuando nuestro alumnado sale de la escuela y se marcha a secundaria coordinamos el trabajo entre el profesorado para que el cambio sea lo más amable posible. Este curso participamos en el plan estratégico que está elaborando el IES *Toki Ona* de Bera porque nos sentimos parte del mismo.



Para articular adecuadamente las tres etapas mencionadas, destacamos este procedimiento de cinco pasos:

> **Diagnosticar necesidades**

Es necesario identificar el nivel de conocimiento del alumnado con el fin de ir construyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final del mes de septiembre el alumnado realiza pruebas de evaluación interna. Estas pruebas miden la adquisición de capacidades establecidas para el curso anterior. Los tutores y tutoras y el servicio de orientación analizan estas pruebas para diagnosticar las necesidades existentes.

> **Definir las prioridades del alumnado**

Una vez definidas todas las necesidades el servicio de orientación y la dirección se reúnen para concretar la gestión de las sesiones de apoyo, la designación de profesorado para cada tarea y, en definitiva, la definición de las prioridades. Para aquellos alumnos y alumnas a los que se han propuesto medidas especiales se establecen reuniones semanales con sus tutores y tutoras, cuidadores/cuidadoras, profesorado de PT-AL y orientación para revisar las adecuaciones curriculares, organizar su plan de autonomía y para valorar y tomar iniciativas en temas diarios que generan preocupación, duda o son imprevistos. Si la necesidad lo exige, se establecen relaciones con profesionales con los que tienen relación en el ámbito extraescolar.

> **Preparar el Plan de mejora**

Tras concretar la prioridad que se trabajará con cada alumno, se diseña el procedimiento que adoptaremos. Qué medidas tomaremos, qué prioridades, qué metodología o materiales utilizaremos y todo ello queda digitalizado y archivado. Toda esta información la utilizará el servicio de orientación en años posteriores y cuando el alumno o alumna cambie de centro para dar noticia de su itinerario. En definitiva, servirá para el seguimiento detallado de su evolución.

> **Implementar novedades**

Una vez diseñado el Plan de mejora se pone en marcha. Se especifica la duración previsible del apoyo, los cambios y novedades introducidas, todo ello recogido de forma que pueda ser actualizado. La responsabilidad de este trabajo compete al

profesorado de apoyo y orientación con el conocimiento de todo el procedimiento por parte del tutor o tutora.

> **Evaluar**

Se evalúa el procedimiento realizado. Se utiliza para ello las reuniones trimestrales de evaluación y de coordinación. De esta manera se decide la continuidad del plan, su interrupción o posibles modificaciones.

## Dimensiones y partes

Estas tres dimensiones son indicadores de inclusión.

> **Generar cultura inclusiva**

Esta dimensión pretende que cada alumno o alumna se valore. El alumnado progresa en el nivel de sus logros gracias a la metodología de trabajo, la cooperación y la estimulación desarrollando valores de inclusión en toda la comunidad.

> **Trabajar mediante metodología inclusiva**

La metodología de trabajo debe servir para que todo el alumnado mejore en su participación y en su proceso de aprendizaje. Por ello, es imprescindible tener en cuenta la diversidad del aula al definir la metodología y adecuarse a las necesidades del alumnado. No son ellos y ellas quienes se tienen que adaptar a la metodología del docente, sino que tiene que ser éste quien se acerque a sus realidades. El proceso de aprendizaje tiene que estar enfocado hacia los alumnos y alumnas cuidando su diversidad.

> **Desarrollar prácticas inclusivas**

Todas las actividades que se organicen en el aula o fuera de ella deben estar dirigidas a todo el alumnado. Los conflictos que puedan surgir se deberán minimizar y superar mediante la colaboración entre todas las personas. Las actividades organizadas en el pueblo o con los pueblos contiguos como excursiones, encuentros lúdicos o campamentos tendrán en cuenta el carácter inclusivo.

El objetivo, en definitiva, es asegurar el aprendizaje activo del alumnado. Estas tres dimensiones pueden ser representadas como los lados de un triángulo equilátero. Cada una de las dimensiones, a su vez, tiene dos componentes vinculados al aprendizaje y la participación.

- Generar cultura inclusiva
  - Construir comunidad.
  - Implantar valores inclusivos.
- Trabajar mediante metodología inclusiva
  - Crear una escuela para todos.
  - Organizar el apoyo para velar por la diversidad.
- Desarrollar prácticas inclusivas
  - Planificar el proceso educativo.
  - Movilizar los recursos.

Estas tres dimensiones se desarrollan de manera simultánea. Los cambios originados en cualquiera de ellas repercuten en las otras.

Esta es la perspectiva, de manera muy breve, en la que nuestra escuela y la comunidad desarrollan su proyecto: la inclusión como superadora de la marginación.

# Proyecto de intercambio transfronterizo entre los colegios de Arnegi y Luzaide

C.P. Luzaide y C.P. Arnéguy

Sylvie Arriurria, profesora. Peio Beloqui Yaben, profesor de francés.  
Ana Isabel Elizondo Ainciburu, profesora y directora. Maite Eyherart,  
profesora y directora. Mikel Fernández de Quincoces Martínez  
de Birgara, Director del Servicio de Inspección Educativa  
cpluzaid@educacion.navarra.es  
p640492m@ac-bordeaux.fr

*“Pero la gente ha despertado y ha espabilado, se apresuró a conocer y a aprender y desde entonces hemos arrojado la oscuridad que teníamos ante los ojos y en la inteligencia y hemos comprendido que todos tenemos la misma sangre en las venas ya se sea del norte o del sur, del este o del oeste. ¡Fraternidad! ¡Existe algo más hermoso?”* (Enrike Zubiri “Manezaundi”)

*“La fronteras no son más que trazos sobre los mapas. Cortan mundos pero no los separan. En ocasiones se pueden olvidar a la misma velocidad en que fueron trazadas”* (Philippe Claudel)

En este proyecto, las escuelas rurales de Valcarlos y Arnegi tienen como objetivo la creación de un Reagrupamiento Pedagógico Intercomunal. Así, se busca fortalecer la escuela rural, favorecer la socialización del alumnado, robustecer las relaciones entre los pueblos, facilitar el aprendizaje de idiomas a través de la inmersión con profesorado nativo, y lograr el enriquecimiento cultural. Para hacer una evaluación a diferentes niveles, que sea profunda y eficaz, deberán pasar algunos años aún.

**Palabras Clave:** Escuela rural, inmersión, enriquecimiento cultural, socialización, desarrollo rural integral

## Contextualización

El colegio público Luzaide, situado en el municipio de Luzaide / Valcarlos, es una escuela rural unitaria de modelo D en la que se utiliza el euskera como lengua vehicular, el castellano forma parte del plan de estudios como una asignatura más, y el francés es materia de aprendizaje con consideración de primera lengua extranjera.



El colegio Público de Arnéguy es una escuela rural que hasta el actual curso escolar (2016-17) era unitaria con enseñanza casi exclusiva en francés, con una presencia mínima del euskera y el castellano como asignaturas; para poder llevar a cabo el proyecto objeto de este artículo se ha convertido en una escuela con dos unidades (una de infantil y otra de primaria) y ha comenzado el proceso de conversión a escuela bilingüe (francés-euskera) en la etapa de Educación Infantil con una presencia testimonial del castellano como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria.

Los municipios de Arnéguy y Valcarlos son limítrofes y están separados por el río Nive, frontera geográfica que delimitó en su día la actual frontera política entre Francia y España.

La localidad de Arnéguy y uno de sus barrios, Ondarrola, pertenecieron al municipio de Valcarlos hasta mediados del siglo XVII, cuando Luis XIII decretó la definitiva unión de Bearn y de la Baja Navarra a Francia. De hecho aunque la separación política se llevó a cabo y persiste en la actualidad, no ocurrió lo mismo en el ámbito eclesiástico, siendo así que aún hoy en día Ondarrola pertenece a la parroquia de Valcarlos.

Este pasado común, el euskera como lengua compartida, lazos familiares y una cultura con las mismas raíces ha hecho que las relaciones entre los dos pueblos vecinos se hayan mantenido a lo largo de los siglos, si bien es cierto que en las últimas décadas se han ido diluyendo a favor de intereses ajenos a las necesidades y desarrollo de ambas comunidades.

Teniendo en cuenta todo lo anterior podemos decir que el proyecto transfronterizo entre los colegios de las dos localidades tiene una sólida base para triunfar, recuperando la fraternidad que define a los habitantes de ambas localidades, a la vez que las lógicas diferencias surgidas tras un distinto devenir histórico y cultural enriquecen a las dos comunidades y, por ende, a toda la sociedad en su conjunto.

## Origen

- La idea ha surgido en Francia.
- La iniciativa busca la creación de un Reagrupamiento Pedagógico Intercomunal entre Arnéguy y Valcarlos.
- El trabajo entre administraciones y equipos docentes ha supuesto:
  - Avanzar en la construcción del proyecto para iniciarlo en el curso 2016-17.
  - Elaborar por las dos partes implicadas una propuesta de viabilidad.
  - Poner en común ambas propuestas.
  - Informar a los Ayuntamientos y familias, una vez elaborado el proyecto y considerado viable.
  - Presentar a las familias la propuesta de trabajo en común entre las escuelas de ambas localidades.
- Trabajo con las familias de cada escuela :
  - Presentar a las familias el proyecto de colaboración entre ambas escuelas.
  - Decidir por parte de las familias si están de acuerdo o no y comunicar el resultado a las administraciones educativas.
  - Reunir de manera conjunta a los representantes de ambas administraciones, las directoras de los dos centros y las familias de las dos localidades.

## Objetivos

- Potenciar la escuela rural.
- Facilitar la socialización del alumnado.
- Afianzar las relaciones entre localidades.
- Facilitar el aprendizaje de lenguas en inmersión con profesorado nativo.
- Impulsar el enriquecimiento cultural.

## Organización general

Puede resultar de utilidad conocer algunos detalles de la organización de las dos escuelas. Por ello, facilitamos esta información.

- Duración: Es un proyecto plurianual.
- Intercambio de alumnado:
  - El alumnado de Educación Infantil de Arnéguy va todas las mañanas al colegio de Luzaide. La mayoría de sesiones se realizan en euskera.
  - El alumnado de Primaria de Valcarlos va todas las tardes al colegio de Arnéguy. Todas las sesiones son en francés.
- Calendario: Cada colegio mantiene su propio calendario. El intercambio de alumnado se produce sólo los días en que ambos centros tienen un calendario común.

Horario:

09:00, inicio de clases.

12:30, el alumnado de Arnéguy termina la sesión matinal.

12:55, el alumnado de Valcarlos termina la sesión matinal.

14:15, inicio de clases en la sesión vespertina.

15:50, finalización de clases en la sesión vespertina.

- Intercambio de alumnado en actividades complementarias: Campamento de dos jornadas. Encuentros deportivos con distintos colegios de la zona de Garazi. Festivales escolares.
- Alumnado:
  - Colegio Luzaide: E.I.: 5 alumnos y alumnas / 3 niveles. E.P. 9 alumnos y alumnas / 5 niveles.
  - Colegio Arnéguy: E.I.: 9 alumnos y alumnas / 3 niveles. E.P. 16 alumnos y alumnas / 5 niveles.
- Profesorado:
  - Colegio Luzaide: 1 tutora, especialista de francés + apoyo primaria: 1 docente, ½ docente apoyo en E.I. y E.P.
  - Colegio Arnéguy: 1 tutora de E.I., 1 tutora de E.P.

### Organización de las sesiones matinales en el colegio Luzaide en E. Infantil

Agrupamiento en las sesiones en euskera		
Aula	Grupo	Profesorado
Aula 1	Alumnado de 1º y 2º de Educación Infantil de Arnéguy y Luzaide	Tutora de E. Infantil de Arnéguy
Aula 2	Alumnado de 3º de Ed. Infantil de Arnéguy y Valcarlos y de 1º y 2º de Ed. Primaria de Valcarlos	Tutora del Colegio de Valcarlos
Razones de este agrupamiento		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la socialización del alumnado.</li> <li>- Proveer un modelo adecuado de euskera en las aulas al alumnado de Educación Infantil de Arnéguy que inicia sus pasos en un modelo bilingüe.</li> <li>- Equilibrar el número de alumnos y alumnas por aula.</li> </ul>		

Agrupamiento en las sesiones en francés		
Aula	Grupo	Profesorado
Aula 1	Alumnado de Educación Infantil de Arnéguy y Valcarlos en su totalidad	Tutora de E. Infantil de Arnéguy
Razones de este agrupamiento		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir la inmersión lingüística en francés para el alumnado de E. Infantil de Valcarlos.</li> <li>- Equilibrar las sesiones de euskera y francés para el alumnado de E. Infantil de Arnéguy tal y como exige su modelo de bilingüismo.</li> </ul>		

### Organización del trabajo

- Trabajo realizado
  - Confirmar, una vez analizados los objetivos de esta etapa en ambos centros, que la mayoría de ellos coinciden.
  - Confirmar el enfoque globalizador como método de enseñanza y aprendizaje en este proyecto.
  - Confirmar que la mayor parte de las diferencias entre los dos curriculums son compatibles y llegar a acuerdos.



- Establecer prioridades: potenciar el euskera partiendo de la comprensión oral para alcanzar la producción oral.
- Coordinar: elegir los temas, establecer los pasos en las rutinas, acordar el vocabulario.
- Acordar los criterios de evaluación para transmitir información detallada a las familias.
- Dificultades
  - Distinto tratamiento de las lenguas en los dos centros. Con respecto al bilingüismo nos movemos a dos velocidades distintas y la diferencia es aún mayor en lo que respecta a la tercera lengua.
  - La iniciación a la lectura y escritura debe hacerse en francés en el colegio de Arnéguy y en euskera en el colegio de Valcarlos.
  - Estas dificultades deberán ser debidamente analizadas desde un punto de vista constructivo y tratar de darles una solución si se quiere construir un Proyecto Lingüístico común a los dos centros.

## Relaciones humanas

- Alumnado:
  - El alumnado de Arnéguy se adaptó rápidamente al colegio de Valcarlos.
  - La actitud de las familias, así como la presencia de una profesora de su colegio jugó un importante papel en la rápida y serena adaptación.
  - Para el alumnado de Valcarlos la adaptación fue más complicada porque de alguna manera vieron su espacio "invadido". Hoy día podemos decir que el alumnado de Educación Infantil de Arnéguy y de Valcarlos forman un solo grupo.



- Profesorado
  - El proyecto está siendo un desafío para todo el profesorado.
  - El proyecto demanda una gran implicación personal.
  - Supone enriquecimiento personal y profesional.
  - Exige desarrollo de las capacidades de cada uno de los profesores en las tres lenguas.

### Organización de las sesiones matinales en el colegio Luzaide en E. Infantil

- Horario:
  - 14 :15 – 14 :50  
Para el alumnado de Luzaide: Francés, Sylvie  
Para el alumnado de Arneguy: Castellano, Maité y Peio
  - 14 :50 – 15 :50  
Todo el alumnado de Luzaide y Arneguy junto: Francés, Maité y Peio

### Primera sesión de la tarde: francés y castellano

#### a) Agrupamiento:

- Castellano: Peio, sesión de 35 minutos.
  - Alumnado de Arnéguy.
  - 90 sesiones - 50 horas.
  - 3 niveles : 3º, 4º y 5º E.P.
  - 8 alumnos y alumnas.
  - Nivel del idioma A1.
- Castellano: Maite, Sesión de 35 minutos.
  - Alumnado de Arnéguy
  - 90 sesiones - 50 horas.
  - 2 niveles : 1º y 2º E.P.
  - 8 alumnos y alumnas.

- Nivel del idioma A1.
- Francés: Sylvie, sesión de 35 minutos.
  - Alumnado de Luzaide.
  - Parte del alumnado de Arnéguy.
  - 90 sesiones - 50 horas.
  - 6 niveles : 1º y 2º E.P.
  - 3 + 9 alumnos y alumnas.
  - Nivel del idioma A1.
- b) Alumnado de E.P. de Luzaide y alumnado de 3º de E.I. de Arnéguy: francés.
  - Con este agrupamiento se pretende aprovechar todas las interacciones que puedan producirse.
  - Se trabajan las rutinas (día, situación en el calendario, el tiempo), canciones...
  - Este momento es interesante porque el alumnado de Luzaide se lanza más fácilmente a hablar en francés con los pequeños y éstos a su vez aprenden de los mayores.
  - Después se trabaja el lenguaje oral: fonética, sintaxis, cuentos...
  - La profesora es nativa en francés y ello enriquece el grupo.
- c) Alumnado de E.P. de Arnéguy: castellano.
  - Uno de los profesores es nativo en castellano y esto se traduce en una mejora de la pronunciación, en el enriquecimiento del vocabulario y en un conocimiento más exacto de los giros lingüísticos.
  - El alumnado se ve motivado porque el aprendizaje del castellano tiene una meta concreta, se ha convertido en un recurso para comunicarse con sus compañeros del pueblo vecino.
  - Los temas trabajados han sido cercanos, sobre los que tenían muchas referencias, lo que ha permitido que siempre tuvieran algo que contar.
  - Con esta organización el alumnado de Arnéguy ha dedicado 20 minutos semanales más al castellano que en cursos precedentes.
  - Ante la imposibilidad de una mayor coordinación entre el profesorado, la recopilación de material y la programación de las sesiones se ha llevado a cabo individualmente por cada uno de los profesores. Para próximos cursos, y a medida que siga adelante el programa, se deberán coordinar más estas sesiones para llevar a cabo un buen proyecto lingüístico.

### **Segunda sesión de la tarde: francés como lengua vehicular**

#### a) Agrupamiento:

- Primer grupo, Maite.
  - 90 sesiones - 90 horas.
  - 3 niveles: 1º, 2º y 3º E.P.
  - 13 alumnos y alumnas (8 + 5)
  - Alumnado de Luzaide y Arnéguy
- Segundo grupo, Peio.
  - 90 sesiones - 90 horas.
  - 4 niveles 3º, 4º, 5º Y 6º E.P.



- 12 alumnos y alumnas (8 +4)
  - Alumnado de Luzaide y Arnéguy
- Con este agrupamiento se consigue, por una parte equilibrar el número de alumnos por aula y por otro lado, dividir el grupo de 3º de E:P. (6 personas) en dos grupos distintos

b) Organización del trabajo en el aula:

- Cuando el alumnado de Luzaide sale del aula de Sylvie y se integra en las aulas de Peio y Maite se realizan actividades de transición para los alumnos de Arnéguy que marcan el final de la sesión de castellano y el inicio de la de francés.
- Después tienen lugar pequeños talleres en los que se mezcla alumnado de los dos colegios y dos niveles distintos. De esta forma cada alumno y alumna puede utilizar sus conocimientos para fomentar la inmersión y para dinamizar las actividades del proyecto.
- Los temas tratados han sido trabajados a través de distintos proyectos.

## Conclusión

Un proyecto pionero y ambicioso como el que hemos descrito en estas páginas no es fácil de evaluar a corto plazo. La consecución de los objetivos propuestos inicialmente en este proyecto plurianual exige una evaluación continua que permita introducir las modificaciones necesarias para adaptarse a la realidad del momento.

Así pues, una valoración exhaustiva y eficaz del proyecto deberá retrasarse algunos años para comprobar con certeza la profundidad del impacto que el proyecto ha causado en distintos ámbitos: alumnado, comunidades, entorno, familia, profesorado....

Nos encontramos en este momento en el proceso de elaboración de una primera valoración del proyecto que en próximas fechas se estudiará en reunión conjunta entre los profesionales de los dos centros y representantes de las administraciones educativas de ambos países, con el fin de ir afianzando y mejorando en lo posible el proyecto.

En todo caso y tras estos meses en los que lleva en marcha el intercambio escolar transfronterizo podemos decir que las sensaciones que se perciben tanto en el ámbito escolar como en el de las localidades de Arnégui y Valcarlos son claramente positivas.

Este proyecto demuestra que:

- la escuela rural es una realidad viva, enriquecedora y necesaria, abierta a la novedad y con capacidad de adaptación.
- la escuela rural no es un ente independiente sino que pertenece a un entorno que la define y del que se alimenta.
- la confluencia de distintos idiomas, culturas y sociedades no debe ser un obstáculo para la educación, sino un activo a utilizar.

Para finalizar podemos decir que, en cierto modo, hemos conseguido superar las fronteras físicas y políticas y se abre un futuro esperanzador ante nosotros. Sólo nos queda desear que tengamos el valor necesario para superar también las fronteras mentales.

### **Agradecimientos**

Mediante estas líneas queremos agradecer:

- A las familias de los colegios de Arnégui y Valcarlos por haber elegido la escuela rural para la formación de sus hijas e hijos y por tener la valentía de embarcarse en un proyecto pionero como éste.
- A los ayuntamientos de ambas localidades por el apoyo a las familias y las escuelas siempre que los han necesitado.
- A las Administraciones Educativas de ambos lados de la frontera por su implicación y apoyo al proyecto.
- A los vecinos de los dos pueblos por el interés, apoyo e ilusión demostrados por este nuevo proyecto.
- Y, sobre todo, agradecer a todo el alumnado de los colegios de Arnégui y Luzaide porque sin ellas y ellos este proyecto no hubiese podido llevarse a cabo.

# Escuelas Rurales de Sakana

Jesús M<sup>º</sup> Argote Novales, Coordinador de las Escuelas Rurales de Sakana (2016-2017). Lierni Galarraga Lekuona, Coordinadora de las Escuelas Rurales de Sakana (2013-2016)  
coordinacion.alsasua@educacion.navarra.es

*“Bakarrik azkarrago joango zara; elkarrekin, berriz, urrutirago”*

Las Escuelas Rurales de Sakana trabajan juntas desde hace tiempo y en el camino que han recorrido juntas han pasado por diferentes etapas. Destaca, especialmente, el proceso de reflexión y participación llevado a cabo durante el curso 2015-2016. Con la ayuda de las familias, el profesorado y de diversos agentes sociales, han definido los ejes de trabajo, las prioridades y los desafíos del futuro.

**Palabras clave:** colaboración, comunidad, participación, reflexión, Sakana.

## Contexto

La comarca de Sakana se encuentra en la zona noroccidental de Navarra colindante con Guipúzcoa y Álava. Entre Arakil y Ziordia se encuentran 30 pueblos agrupados en cuatro zonas históricas: Burunda, Aranatz, Ergoiena y Arakil. La población total es de unas 20.000 personas.

Existen 15 centros escolares: 11 públicos, 3 concertados y 1 privado. En el curso 2015/2016 el alumnado de los centros públicos era de 2.207 personas y en los centros concertados y el privado 938.

El número de centros de E. Infantil y E. Primaria de la zona es de 9, de los cuales 5 tienen denominación de centros rurales: Olazti, Urdiain, Iturmendi, Arbizu y Uharte-Arakil. En el curso 2015/2016, el número total de alumnos y alumnas de estas escuelas fue de 299 y el profesorado de 52. Estas escuelas forman la comunidad de Sakanako Eskola Txikiak y es preciso destacar el trabajo de reflexión conjunto que han desarrollado en estos últimos años y sus frutos en una apuesta clara por la cooperación.



## ¿De dónde venimos?

Hace muchos años que las escuelas de Sakana trabajan juntas. Con el tiempo, además, ha ido creciendo la aportación realizada por las mismas a los pueblos en los que se ubican.

Hace cuatro años que nuestro grupo decidió que el nombre que mejor denominaba este conjunto de escuelas era Sakanako Eskola Txikiak (Escuelas Pequeñas de Sakana). Escuelas pequeñas, familiares, próximas porque las sentíamos como lugares de encuentro de personas distintas. Personas que desean compartir la cabeza y el corazón con alegría. Por ello, decidimos adoptar tal denominación. Más allá de ser escuelas rurales nos sentíamos escuelas pequeñas y próximas.

Sin querer ir más allá en el recuerdo, en el año 2013 se concretaron las funciones del coordinador o coordinadora de las escuelas: encauzar los proyectos de las escuelas, organizar las salidas escolares, coordinar las fiestas, crear la imagen del grupo, realizar un plan de comunicación, dinamizar la vinculación con el centro de secundaria, liderar la campaña de matriculación, representar al grupo de escuelas en diversas reuniones, crear Intranet, elaborar el Plan estratégico, dinamizar la reflexión sobre temas concretos... Estas eran algunas de las tareas que se propusieron para desarrollar entre todas las escuelas. Ahí nació renovada esta organización de escuelas de Sakana (Sakanako Herri-Eskolak).

Dentro de la red Sakanako Herri-Eskolak se encuentra Sakanako Eskola Txikiak. La manera más adecuada para denominar en euskara el término *escuela pública* puede ser *herri-eskola*, según *Euskalterm*. De ahí proviene una denominación con la que nos encontramos cómodos y con la que nos identificamos por su vinculación con el término *herria* (pueblo) que se encuentra en la base de la vida en la comarca.

Quisimos encontrar palabras más amables que expresaran nuestra personalidad y deseos. Encontramos un poema conocido de Joxean Artze. Lo habíamos leído en la pared de la facultad de Arquitectura en Donostia y nos dimos cuenta que nos identificábamos con el texto. Decidimos que sería nuestra poesía.

*“Iturri zaharretik  
edaten dut,  
ur berria edaten  
beti berri den ura  
betiko iturri zaharretik”*  
Joxe Antonio Artze

*“Bebo  
de la vieja fuente,  
bebiendo agua nueva  
siempre nueva  
de la vieja fuente de siempre”*

Nos pareció que reflejaba de manera muy adecuada el pasado y el futuro de nuestras escuelas.

## **Prioridad para el alumno y la alumna**

Cuando comenzamos a trabajar el plan estratégico de la escuela de Urdiain, debatimos sobre a cuál de los grupos de interés íbamos a dar prioridad. Ahí se encontraban la familia, el alumnado, el profesorado, la sociedad, el Departamento de Educación. Tuvimos claro que el grupo a priorizar debía ser el alumnado. Que teníamos que dirigir nuestro esfuerzo y trabajo, especialmente, hacia ellos y ellas sin olvidar que, a su lado, nos encontramos el profesorado al que también debemos cuidar por la importancia de su labor.

Este es un rasgo común de las escuelas rurales de Sakana: el alumno y la alumna son el principio del proceso de aprendizaje. Ello explica nuestra forma de trabajo, orienta la búsqueda de necesidades y la formación docente. Así pues, las eskola txikiak presentan realidades y conflictos similares en múltiples aspectos (agrupación del alumnado con edades distintas, metodologías adecuadas a los ritmos de trabajo del alumnado, la cultura vasca...). Por esta razón se ha planteado la formación docente de manera común.

Las denominadas metodologías activas estructuran la formación de nuestras escuelas. Para esa formación hemos tenido en ocasiones como conferenciantes o comunicadores al profesorado de las propias escuelas, en otras a personas expertas venidas de fuera para tratar temas como: pedagogía sistémica, psicomotricidad, pedagogía Montessori, bertsolaritza, robótica, curriculum desde Sakana, comunidades de aprendizaje, el formador Claudio Naranjo y otros master en los que han participado nuestro profesorado. En definitiva, nuestras escuelas tienen un profesorado con un nivel de formación permanente.

## **El Plan estratégico**

En el año 2014 pedimos a los diferentes grupos de interés (familias, profesorado, alumnado, orientación...) que definieran lo que esperaban de las escuelas, en qué pensaban que estamos acertando y qué debíamos mejorar. De ahí nació el Plan estratégico de las

Eskola Txikiak con algunas ideas destacadas que le dan sentido: ser escuelas pedagógicamente de calidad, incardinadas en el medio y activas en la fase de matriculación. Han sido ejes sobre los que hemos trabajado estos años a través de la Programación General Anual.

### **Identidad grupal**

Una vez realizado ese trabajo, percibimos que era el momento para concretar la definición de quiénes somos y hacia dónde deseamos progresar. Pedimos ayuda profesional a un coach de Pamplona. Comenzamos así a elaborar de forma muy enriquecedora el documento sobre las señas de identidad de las Eskola Txikiak de Sakana. Decidimos trabajar de manera metódica el camino que nos conduciría desde el pasado hacia el futuro. Para ello, tras conversar con numerosos agentes de la zona, pensamos trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa.

### **Un pasado oscuro**

En primer lugar hicimos visible, en un duro proceso, el pasado de la escuela pública en Sakana. Conocimos realidades complejas ocurridas en diversos pueblos. Aparecieron experiencias escolares positivas y de otro tipo e intentamos comprender todas ellas mediante nuestro trabajo y los testimonios de exalumnos y exalumnas, padres y madres, vecinos y vecinas.

### **Agradecimiento a las ikastolas**

De manera simultánea reconocimos la labor de las ikastolas. Ellas iniciaron el camino para aprender en euskara. Nos reunimos y les invitamos a venir a las escuelas y en un acto sencillo, y muy emotivo, agradecemos su labor a profesores y profesoras, familias y actuales miembros de las mismas que fueron pioneros y pioneras. Hacemos nuestra esta manera cooperativa de trabajo de las ikastolas y queremos proyectarla al futuro para convertirla en parte de la cultura de nuestras escuelas.

### **Fase de los sueños**

Comenzó la fase de los sueños en la que pedimos a alumnado, profesorado, familias, representantes sociales, ayuntamientos, mancomunidad y toda la comunidad educativa que imaginaran cómo querían que fueran nuestras escuelas. Por ejemplo, el alumnado de Olazti, Urdiain, Iturmendi, Arbizu y Uharte-Arakil dijeron que querían aprender jugando, realizar más actividades de artes plásticas, no deseaban tareas, querían estar más con sus padres y madres en casa o que prefieren resolver los conflictos dialogando entre ellos, que los mayores desean compartir más tiempo con los pequeños y que desean tener capacidad para tomar decisiones.

### **El documento**

El resultado del proceso anterior es un documento con dos partes centrales: cultura y valores.

- **Cultura**

- Lengua: desde y en euskara. En nuestras escuelas educamos personas que aprecian y cuidan el euskara. Mostramos que es parte de nuestro legado. Es un elemento que sentimos que nos vincula.



- Público: tantas opiniones como personas. Somos centros públicos y comprobamos con esperanza que nuestra comunidad educativa se refuerza y toma el lugar que le corresponde. Es la propia comunidad educativa quien elige y conduce el futuro. Somos la plaza del pueblo, allá donde se reúne todo el pueblo y que acoge a personas con ideas diversas.
- Diversidad: un pueblo con numerosos puentes. Somos puente que vincula a las personas; que hace posible la comunicación; que une diversas identidades, religiones, situaciones sociales y culturas. Queremos que los niños y niñas de nuestros pueblos jueguen en la misma plaza.
- Equidad: tan diferentes como iguales. Deseamos equidad para todo el alumnado, sean quienes sean y tengan lo que tengan. Todos los ciudadanos y ciudadanas deben tener el mismo derecho para obtener cultura y conocimiento, como ocurre con el lote de leña en Sakana.
- Respeto: dar y recibir, recibir y dar. Las relaciones en nuestras escuelas se fundamentan en el respeto. Garantizamos el derecho a la dignidad de cada persona. Desterramos cualquier tipo de acoso o agresión. Queremos ser escuelas que garanticen el respeto, el cuidado y la protección, como lo hacen los girasoles.
- **Valores**
  - Familia: pueblos educadores, escuelas de pueblo. Abrimos la escuela al pueblo y el pueblo entra en la escuela. Somos comunidades educativas activas. Las puertas de nuestra escuela están abiertas a las familias. Unimos sus deseos y nuestras prioridades.
  - Relaciones: la confianza es la base. La escuela es nuestra casa. Encontramos en la escuela el calor y el acogimiento que proporciona el fogón de casa. En la escuela los niños y niñas encuentran la seguridad y confianza que proporciona la familia.



- Creatividad: construir sueños. Educamos niños y niñas creativos. Comprometemos nuestras fuerzas para que el alumnado pase de ser receptor a creador.
- Cooperación: hacer juntos el camino. El claustro es el corazón de la escuela, el lugar de encuentro del profesorado. Allá donde nos escuchamos, miramos, ayudamos nos respetamos. El claustro abre vías de comunicación para que se encuentren ideas y pensamientos diversos.
- Pedagogía: el alumnado es el centro. En las escuelas de Sakana impulsamos formas de aprender basadas en métodos activos. Los niños y niñas tienen la oportunidad de investigar, manipular, cooperar, experimentar y formular hipótesis. Buscamos el placer y bienestar del alumnado.

### Valoración

La evolución que han experimentado las escuelas la transmitimos a través de los testimonios de Oihana Urdangarin, madre de la escuela de Uharte Arakil, y de Ainara Ayestaran, alcaldesa de la misma localidad.

- Oihana Urdangarin: “La cooperación está resultando buena. Estamos comprobando que en la escuela del pueblo se está produciendo un cambio muy grande. La escuela está viva. Cada vez se escucha más hablar en euskara en la calle. La escuela ha ganado en alegría. Estoy contenta viendo cómo se trabaja, también porque se hace participar a las familias. Me alegró ver que la escuela de Uharte se reunía con las demás para intentar encontrar características comunes. Además, se respeta la manera distinta de hacer de las personas, pero se coopera. Es de subrayar en el caso de Uharte-Arakil la implicación de todos: ayuntamiento, familias, profesorado”.
- Ainara Ayestaran: “Pienso que el proceso del curso pasado fue un punto de inflexión para las Eskola Txikiak de Sakana. Por una parte, el trabajo desarrollado ha sido

enorme y, por otra parte, hay que destacar el propio proceso, las conclusiones, la participación de todos los sectores y las personas, los ex-alumnos y ex-alumnas o el profesorado. Yo he representado al ayuntamiento y ha supuesto un fuerte trabajo interno y de reflexión. Pienso que, especialmente en los pueblos pequeños, la escuela es un eje muy importante y que los pueblos sin escuela no tienen vida. En el caso de Uharte, por ejemplo, la cooperación entre la escuela, el ayuntamiento y el pueblo son imprescindibles. En ese sentido estoy muy agradecida a las escuelas que pusieron en marcha este proceso”.

El documento fruto de esta dinámica lo presentamos en Lakuntza en el año 2016 haciendo un guiño al futuro desde Sakana, desde y en euskara, con el compromiso de llevarlo adelante desde la creatividad, con canciones, danza, palabras, cariño, belleza, conocimiento, valores, colores y desde la diversidad.

## Proyectos innovadores

Las Eskola txikiak de Sakana tienen entre manos numerosos proyectos innovadores y desafíos. Destacamos los siguientes:

- En la escuela de Urdiain desde hace unos años trabajan la robótica, bertsolaritza y la educación emocional.
- Iturmendi tiene una escuela nueva y en cooperación con las familias y el pueblo están trabajando en el patio escolar y el entorno. Además, el curso pasado culminaron un Proyecto de servicio solidario con el centro de Formación profesional de Altsasu quedando entre los cuatro mejores proyectos de España. El alumnado diseñó un aparcabici para la escuela y posteriormente se hizo realidad la propuesta.
- La escuela de Olazti está introduciendo la pedagogía Montessori y se han constituido este año en comunidad de aprendizaje. Han impulsado la participación directa de las familias en la escuela.
- En Arbizu se está desarrollando desde el curso pasado el proyecto denominado Dumas, a través del cual el profesorado está poniendo en marcha este nuevo paradigma educativo mediante la reflexión y cambios de profundidad.
- La escuela de Uharte Arakil tiene dos proyectos en la actualidad: el patio escolar y las matemáticas manipulativas. Además, se han producido grandes cambios y las familias están participando de forma muy intensa.

## Cotidianeidad

Un viejo dicho chino dice: “Solo irás más rápido; en compañía, sin embargo, más lejos”. Este pensamiento detalla de manera magnífica la filosofía de nuestras cinco escuelas. Sin marginar las características particulares e incorporando las virtudes de cada cual, hemos formado una red fuerte. ¿Cómo funciona hoy día nuestra coordinación?

- Para nuestra coordinación valoramos como imprescindibles las tres o cuatro reuniones realizadas al mes. En las mismas nos encontramos el o la coordinadora y las directoras de las cinco escuelas para tratar los temas comunes, proyectos, propuestas y necesidades. Por descontado que son muy útiles para aclarar las dudas y conflictos que surgen a lo largo del curso.

- En la misma línea, este curso, siguiendo los criterios de calidad, hemos elaborado el Plan de Coordinación, en el que acordamos los objetivos estratégicos y los procedimientos oportunos. Este Plan se encuentra inserto en la Programación General Anual (PGA) de todas las escuelas.
- No podemos olvidar la campaña de prematriculación que desarrollamos todos los años de manera acordada y coordinada.
- Empleamos las redes sociales con el fin de dar a conocer a las familias nuestros trabajos, proyectos, actividades o convocatorias. Además, intentamos tener una relación estrecha con los medios de comunicación de la zona para poder tener informado al vecindario.
- Era evidente desde hace tiempo la conveniencia de unificar los horarios de las escuelas de nuestra red, pero no encontrábamos el modo adecuado de hacerlo. El curso que viene, y gracias a una convocatoria del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, cuatro de las escuelas tendrán horario único. Este cambio aportará notables ventajas: para compartir profesorado especialista, organizar actividades y salidas escolares y, como es evidente, para nuestra coordinación.
- Uno de los objetivos más relevante es el de impulsar las relaciones entre el alumnado de las Eskola Txikiak. Entre otras consideraciones porque al finalizar la Educación Primaria estarán juntos para realizar la Secundaria.

Para trabajar este objetivo organizamos distintas actividades durante el curso. Por ejemplo, las salidas escolares se suelen realizar entre varios centros. En más de una ocasión se ha compartido autobús entre dos, tres o cuatro escuelas, de forma que alumnado de pueblos distintos tiene la magnífica oportunidad de conocerse.

De la misma manera, la fiesta de fin de curso se organiza entre las cinco escuelas y participan todos los alumnos y alumnas de nuestra red. La ubicación cambia anualmente con el fin de que todos los pueblos puedan celebrar la fiesta.

Por otra parte, y para terminar, también se organizan actividades académicas. Así, para fomentar la literatura el alumnado del mismo curso de las distintas escuelas trabaja un libro que, posteriormente, supone la visita acordada del autor o autora con quien mantienen un diálogo.

## Desafíos de futuro

Lo dicho es el presente. Estamos convencidos que en el futuro próximo compartiremos más ideas, trabajos y proyectos. Recordando que cuando hemos descrito no ha surgido de un día para otro, ya que ha existido un proceso significativo de reflexión abierto. Los retos de futuro son numerosos, pero queremos destacar los siguientes:

- Asegurar un servicio educativo de calidad al alumnado y las familias de nuestras escuelas.
- Establecer relaciones estrechas y próximas con el alumnado y las familias.
- Seguir siendo un instrumento estratégico básico en nuestra comarca.
- Continuar construyendo fuertes lazos con los diversos agentes de Sakana.

# Cantónimo: de la sorpresa al aprendizaje

Esther Leza Ongay

Directora del Colegio Público de Ujué

cpujué@educacion.navarra.es

El descubrimiento de los restos humanos de una persona en la Plaza Mayor de Ujué dio lugar al surgimiento de este proyecto, que ha derivado en diferentes actividades. La sorpresa y el aprendizaje se refuerzan mutuamente en un proyecto donde se trabaja desde la historia, el periodismo, el teatro, y otras disciplinas. El hecho de que la investigación de los arqueólogos y el propio proyecto fueran llevados a cabo al mismo tiempo supuso una oportunidad única para que el alumnado viviera en primera persona todo el proceso de desentierro e identificación del que bautizaron como Cantónimo.

**Palabras clave:** aprendizaje, arqueología, curiosidad, descubrimiento, historia, sorpresa.

Antes de nada, conviene conocer algunos datos de Ujué y su escuela. Se trata de un pequeño pueblo situado en la zona media oriental de Navarra, a 53 kilómetros de Pamplona y 20 de Tafalla, que tiene 178 habitantes censados y 108 personas viviendo allí de manera real. La escuela cuenta, en este curso escolar, con seis alumnos en total, de los cuales cinco son chicos y una chica. Dos de ellos están en 2º de Educación Infantil, la chica está en 2º de Primaria, y hay otros tres alumnos en 3º, 4º y 5º de Primaria respectivamente.

El 18 de octubre ante el asombro de las personas legas en arqueología e historia aparecen los restos humanos de una persona enterrada en el lugar donde actualmente se ubica la Plaza Mayor. Y digo lega porque los arqueólogos esperaban encontrar restos, de la misma manera que hallaron enterramientos de los primeros siglos de nuestra era bajo el ábside románico de la iglesia.

Si he incluido la palabra asombro en el título ha sido porque ese hallazgo supuso una auténtica revolución entre la gente. Causó admiración y extrañeza y un enorme deseo de saber. Y en ese sentido, lo experimentado coincide plenamente con la definición de asombro para Tomás de Aquino, que es “el deseo de saber”.



Otro de los términos del título es aprender. ¿Y por qué aprender? El hallazgo generó un sinnúmero de preguntas en las gentes de todas las edades, multitud de hipótesis, evocación de otros hallazgos... Este hecho coincide con la definición de asombro de Catherine L Ecuyer cuando afirma que “es el deseo de aprender, algo innato en el ser humano”.

La escuela ¿cómo va a desaprovechar esa ocasión tan excepcional para aprender? ¿Cómo va a desaprovechar la posibilidad de un viaje a través del tiempo para conocer su pasado? ¿Cómo va a desaprovechar una situación en la que toda la comunidad siente el mismo deseo?

Así que a las ocho de la mañana hablé con el arqueólogo Carlos Zuza para preguntarle si sería viable que el alumnado acudiera a la excavación y pudiéramos contar con su ayuda para saber más sobre el hallazgo. Su respuesta fue afirmativa y desde ese momento iniciamos un viaje, que todavía no ha concluido, una aventura que partiendo del asombro nos ha llevado a todos a aprender y continuar haciéndolo.

Y esos dos términos: asombro y aprendizaje, unidos a Cantónimo, nombre inventado por Fátima, la única chica de la escuela, para designar al hombre enterrado, son los componentes básicos del título.

## Esquema del proyecto

Este trabajo, cuyo núcleo generador ha sido Cantónimo, ha dado pie a desarrollar pequeños “proyectos” como los citados en el esquema nº 1 y a abordar enfoques y cuestiones, a mi juicio muy interesantes, como las señaladas en el esquema nº 2. Posteriormente desarrollo los aspectos más relevantes.



Esquema 1



Esquema 2

## Objetivos

- Crear una figura, un referente, ubicado en el espacio y el tiempo que les ayude a comprender la historia.
- Aprender aprovechando el entorno y sus recursos para transferir esos aprendizajes a un contexto más universal.
- Potenciar la curiosidad y desarrollar la capacidad de formular preguntas interesantes.
- Crear contextos interdisciplinares, desarrollando la capacidad de interrelacionar los saberes.
- Conocer la época que le tocó vivir a Cantónimo y compararla con el presente.
- Valorar los restos arqueológicos para el conocimiento de la historia y como patrimonio cultural.
- Desarrollar estrategias de búsqueda de información.

## Contenidos y competencias

Considero que los contenidos son fundamentales y básicos para que el alumnado sea competente, pero cualquier contenido no es válido. Por ello, el criterio básico que hemos tenido en cuenta es que nos ayuden a comprender mejor la época que le tocó vivir a Cantónimo y al mismo tiempo la suya propia. Es decir, que sean relevantes.

## Actividades

En este documento no relato todas las actividades sino aquellas que han sido más significativas y relevantes en este trabajo, algunas de ellas incluso pueden calificarse de singulares.

Contenidos	Competencias
Trabajo cooperativo.	Competencia en comunicación lingüística. Aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal.
Formulación de preguntas. Estrategias para formularlas.	Competencia en comunicación lingüística. Aprender a aprender.
Conocimiento de la vida en tiempos de Cantónimo.	Competencia lingüística. Competencia social y ciudadana. Competencia digital. Competencia cultural y artística. Competencia matemática.
Redacción de artículos para difundir los conocimientos relacionados con Cantónimo.	Competencia lingüística. Competencia digital. Competencia cultural y artística.
Ponerse en la piel de otros personajes y actuar delante del público.	Competencia lingüística. Competencia cultural y artística. Autonomía e iniciativa personal.
Búsqueda de información	Competencia lingüística. Competencia digital. Autonomía e iniciativa personal

### La importancia de las preguntas: entrevista al arqueólogo

Antes de visitar la excavación teníamos que preparar la entrevista y decidir qué preguntas íbamos a formular al arqueólogo.

Aunque no podría afirmar con rotundidad que mi praxis se basa en una pedagogía de la pregunta, sí puedo decir que formular y aprender a formular buenas preguntas es un contenido muy relevante en mi trabajo cotidiano. La pregunta es un indicador de la curiosidad y del deseo de saber que abre el camino a la investigación, al descubrimiento y al aprendizaje.

Planteo estrategias diversas para que el alumnado sea capaz de formular preguntas interesantes y a ser posible abiertas pero, en este caso, el asombro que provocó el descubrimiento de Cantónimo fue tan intenso que en la primera lluvia de ideas las preguntas surgieron con gran facilidad. Ocurrió en clase lo que afirmaba K. Jaspers cuando decía que “del asombro sale la pregunta y el conocimiento”.

Consideré necesario que el alumnado supiera que en el interior del ábside románico de la iglesia encontraron varias tumbas de la época tardo-antigua orientadas en dirección este-oeste. Les dije que la orientación era un elemento importante a considerar en una excavación. Simulamos las tumbas con maderas de construcción, las orientamos con ayuda de la brújula y utilizamos una pelota para mostrar el movimiento solar.

Esa actividad les indujo a formular preguntas sobre la orientación de la tumba y otras más creativas y originales entre las que destaco: “*El de la tumba, ¿podría ser el cura de la iglesia?*”

Seleccionadas, clasificadas y distribuidas las preguntas entre el alumnado nos dirigimos a la plaza provistos de cámara de fotos, cuaderno, lápiz, grabadora de audio, calibre y metro. Allí, el arqueólogo Carlos Zuza respondió a todas las cuestiones y el alumnado, con su ayuda, midió la tumba.

Al día siguiente visitamos la excavación para observar la evolución del trabajo. Prácticamente había desenterrado todo el esqueleto y ya podía responder con seguridad a alguna de las preguntas que le habían formulado. Éstos le hicieron más preguntas y él proporcionó más información. Tal fue el interés mostrado por el alumnado que nuevamente y, después de clase, acudieron a la excavación y observaron cómo recogía el cráneo y el resto de huesos para su estudio posterior.

### **¿Necesidad? ¿Interés?**

Tras la primera visita a la excavación, planteé al alumnado la siguiente cuestión: ¿Cómo le vais a preguntar por alguna parte del cuerpo de Cantónimo si no conocéis los huesos? ¿Cómo vais a comprender sus explicaciones cuando os nombre un hueso si ignoráis cuál es?

Inmediatamente vieron la necesidad de aprender el esqueleto humano, y con la rapidez del rayo aprendieron y ubicaron sus huesos. Los recursos empleados fueron el material impreso y las páginas interactivas que se encuentran en Internet.

Además compararon los dientes del esqueleto con los propios. Se analizaron las causas probables del sarro en su dentadura y construyeron dentaduras completas a partir del material enviado por el Departamento de Salud Bucodental.

### **La prensa escrita en la escuela: comprensión y debate**

Todos los artículos publicados en la prensa sobre el tema se han seguido con mucho interés desde la escuela. Los primeros anunciaban el hecho, no entraban en contenidos técnicos y el alumnado los leía con interés y sin discrepancia alguna sobre lo conocido y lo publicado.

Sin embargo, el 29 de octubre se publicó en el Diario de Navarra el artículo: “*Un hallazgo que suma historia en Ujué*” en el que se afirmaba que Cantónimo habría vivido en la época tardo antigua, entre los siglos IV y V. Esa información contrastaba con la que Carlos había proporcionado “in situ” y en la que afirmaba que la tumba podría ser medieval.

Ante esta discrepancia los chicos dijeron que el periódico se había equivocado pero analizando las imágenes uno de ellos afirmó: “Yo creo que será lo que dice el periódico porque la señora esa (se refiere a M<sup>a</sup> Paz De Miguel, que aparece en la imagen) y Carlos trabajan juntos”. Todos aceptaron la argumentación y posteriormente Carlos nos dijo que cuando ya nos habíamos ido encontró la hebilla que situaba al difunto en una época anterior. Se comprometió a venir a la escuela e informarnos sobre sus descubrimientos, y así lo hizo.

### **Cantónimo: un referente para conocer el pasado**

Cantónimo era la gran oportunidad de ser el referente que ayude al alumnado y al profesorado a comprender e interesarse por la historia. Era el sueño de todo docente porque unía investigación, directa e indirecta, y enseñanza.

Situar a Cantónimo en la línea del tiempo me pareció fundamental para que el alumnado lo ubique en el tiempo y construya las nociones de sucesión y simultaneidad. Así que, construimos esa línea con cartulinas que colocamos en el pasillo. Dada su longitud,

el alumnado puede tomar conciencia de la duración de las diferentes etapas históricas porque existe una proporción directa entre longitud de la línea y duración de la edad.

Al construir la línea del tiempo surgieron varios problemas, entre los que destaco el de la distribución del espacio en partes iguales. Para ello modelicé una situación similar más sencilla y posteriormente el alumnado aplicó la estrategia de resolución al problema a resolver.

Ubicado en la línea del tiempo, se plantea la necesidad de conocer su vida. La arqueología nos proporciona parte de la información pero se necesita recurrir a otras disciplinas (geografía, matemáticas, medicina, gastronomía...) y darle una proyección universal porque es imposible, a mi juicio, conocerlo sin tener en cuenta el contexto histórico-cultural de su época. Lo interesante no es ubicarlo en el pueblo donde se encontraron sus restos, es más relevante trascender esas coordenadas y proyectarlo al mundo.

Muy pronto decidimos bautizarlo porque nos facilitaba la comunicación. Me preguntaron sobre nombre antiguos y como no sabíamos si era del pueblo o tal vez procediera de cualquier lugar de Europa, decidimos inventar uno. La única chica del grupo propuso el nombre de Cantónimo Robañáin, a todos nos pareció bien y así lo bautizamos.

¿Cómo conocer su vida? ¿Qué claves puede manejar el alumnado para expresar su deseo de conocerlo? ¿Qué preguntas puede formular para satisfacer su curiosidad? Formular preguntas interesantes es complejo pero si tienen una clave, un contenido concreto, una imagen... una idea les será más fácil. Y en ese momento sus referentes eran:

- Su experiencia con Cantónimo y los conocimientos adquiridos hasta ese momento.
- Su propia experiencia vital: Vivencias y preocupaciones.
- Otros proyectos y el trabajo desarrollado en el aula potenciando la curiosidad. En este caso menciono el trabajo desarrollado anteriormente sobre las plantas del huerto y sus necesidades vitales.
- Su pueblo.

Las preguntas formuladas se agruparon en tres bloques:

1 Vida de Cantónimo

- "¿Cuándo es su cumpleaños? ¿Cuánta gente iba a su cumpleaños? ¿Cuántos dientes tiene?" (4 años)
- "¿Era buena persona? ¿Tenía trabajo? ¿Era rico o pobre?" (8 años)
- Causa de su muerte. Enterramiento.

2 Historia de Ujué

- "¿Cuál es la historia de Ujué?" (9 años)

3 Aspectos de su vida generalizables a su época. Entre estos destaco:

- Alimentación: Comida y bebida.
- Juegos infantiles.
- Idioma.
- Lectura-Escritura.
- Escuela.



- Orientación: Brújula y mapas.
- Medida del tiempo (Calendario, Reloj).
- Transporte.
- Dinero.
- Dioses.

Formuladas las diferentes cuestiones se inicia un proceso de búsqueda de información que coincidió en el tiempo con la visita de Carlos a la escuela. Dio respuesta a algunas de las preguntas y otras muchas se investigaron a través de documentos escritos, libros de consulta e Internet y audiovisuales.

Y todas las investigaciones y descubrimientos fueron fundamentales para escribir la obra teatral y un artículo sobre el descubrimiento publicado en el blog que se puede leer en la siguiente dirección:

<http://cpujue.educacion.navarra.es/blog/2017/02/la-historia-de-cantonimo/>

Es importante destacar que la búsqueda de información respondió a la necesidad de satisfacer la curiosidad para poder escenificar la obra. Con parte de ese vocabulario se creó un Rosco de Pasapalabra que se encuentra en la siguiente dirección:

<http://cpujue.educacion.navarra.es/blog/2017/04/rosco-cazadores-de-estrellas/>

### **El teatro, herramienta para el aprendizaje significativo**

Todos los años, en diciembre, el alumnado representa ante la gente del pueblo una obra de teatro. Estas navidades la obra se centró en la historia de Cantónimo y el título de la misma fue: "Ujú en tiempos de Cantónimo".

En un principio se barajaban otras temáticas pero a uno de los chicos, al mayor del grupo, se le ocurrió la idea de representar la vida de Cantónimo y viajar al Coliseo de Roma para disfrutar de la lucha de gladiadores. Esta propuesta a todos les gustó mucho



y como los combates de gladiadores se celebraron en ese anfiteatro hasta el siglo VI, todo encajaba. Ya estaba decidido el tema. Rápidamente eligieron el personaje que a cada uno le gustaba y comenzó el proceso de producción textual que se simultaneó con su representación.

Aunque no sabíamos exactamente en qué siglo situar a Cantónimo decidimos ubicarlo en el siglo IV ya que permitía representar la lucha de gladiadores e incorporar una escena de cantería en la que dos personas tallaban las dos aras que Coeli Thesphoro y Festa y Tele/sinus dedicaron a Lacubegi (dios vascón) y a Júpiter (dios romano). Estas aras, actualmente en el Museo de Navarra, y datadas en el siglo IV, se encontraron en la Sierra de Ujué, en las proximidades de la ermita de “La Blanca”.

A partir de este momento se simultaneó el proceso de investigación y estudio, con la producción textual y la preparación de los materiales necesarios para su representación (tablillas de cera, esqueleto de cartulina, columnas para el escenario, vestuario...). Y el trabajo adquirió un renovado interés porque la funcionalidad de la tarea era evidente. El teatro se convirtió en un pilar esencial en el proceso de aprendizaje, nada mejor que vivenciar la situación para integrarla y buscar información como respuesta a la necesidad.

El argumento, que se forjó progresivamente, fue el siguiente: tras descubrir la tumba de Cantónimo y escenificar ese momento, los niños y la niña viajan al pasado en la máquina del tiempo, y escondidos, observan la vida en aquella época. Las escenas cotidianas representadas fueron la visita al médico (Cantónimo padecía necrosis), la escuela y el taller de cantería. Posteriormente, el viaje al Coliseo y la lucha de gladiadores. El protagonista regresa al pueblo, al poco tiempo, y muere. Por último, los niños-a finalizan su aventura y vuelven al presente.

La obra se representó en castellano con algunas incursiones en euskera porque según la Real Academia de Lengua Vasca, Euskaltzaindia, si en esa época existía el

pueblo se hablaría euskera y en latín porque era la lengua del Imperio Romano. Cabe la posibilidad de que Cantónimo fuera un migrante procedente cualquier lugar de Europa, pero como lo ignoramos no nos planteamos mencionar otro idioma.

La representación teatral puso en valor el hallazgo arqueológico ante toda la comunidad educativa y la colaboración de toda la comunidad educativa incluyendo a la gente del pueblo. Incluso una madre actuó en la última escena.

La obra de teatro se puede visionar en la siguiente dirección:

<http://cpuje.educacion.navarra.es/blog/2017/01/ujue-en-tiempos-de-cantonimo/comment-page-1/#comment-109830>

### **Proceso de producción textual: la búsqueda de la verdad**

Uno de los objetivos de la tarea era redactar un texto sobre el hallazgo y publicarlo en el blog de la escuela.

Elaborado el esquema procedimos a su escritura. La primera de las cuestiones era explicitar cómo encontraron la tumba y cómo respecto a la misma había discrepancias importantes respecto al quién o quiénes. Les dije a los chicos y a la chica que era muy importante buscar la verdad. Para ello entrevistamos con grabadora a todos los trabajadores implicados y así averiguamos cómo sucedieron exactamente los hechos.

### **Historia investigada, historia enseñada**

La tumba encontrada en la Plaza está en proceso de investigación. En estos momentos se está a la espera de los resultados del Carbono 14 que la datará con precisión y el estudio de la osteopatoga nos informará sobre lo que nos cuentan sus huesos.

Hemos tenido la suerte de estudiar a Cantónimo al mismo tiempo que las personas expertas lo hacían, el alumnado ha sido consciente de este hecho y con este planteamiento rompemos el dogmatismo que en ocasiones y en muchos libros de texto se plantea. No existe la posibilidad de la duda cuando debería estar presente porque no se conoce toda la verdad.

A lo largo de este proceso de trabajo han quedado algunas preguntas sin resolver entre las que destaco: “¿Cuál es la historia de Ujué?” “¿Cómo era Ujué en aquella época?” Son cuestiones que provisionalmente dejamos aparcadas pero que retomaremos en cualquier momento y de modo específico cuando las investigaciones sobre Cantónimo arrojen más luz sobre el personaje y la época que le tocó vivir.

Hemos puesto los cimientos y creado curiosidad. Y como el personaje es un referente, continuamente surgen preguntas que relacionan los modos de vida del pasado con el presente. Ejemplos: “¿Utilizaba letrinas?” “¿Conocía los imanes?”.

### **Cantónimo reaparece en los carnavales**

Todos los años celebramos la fiesta el martes de carnaval y cada año elegimos una temática diferente.

Tan significativo fue para ellos fue el trabajo sobre Cantónimo que deseaban abordar el mismo tema. Así que nos centramos en la mitología romana y consideraron pertinente el tema porque que la gente del pueblo no sabía nada de los dioses romanos. Decía el mayor del grupo: “Los de Ujué no saben nada de los dioses romanos y así aprenderán”.

Considero muy relevante esta afirmación porque expresan su deseo de ser transmisores del saber, contenido que la escuela, en mi opinión, debiera tener muy en cuenta.

Así que cada niño y cada niña eligió representar a un dios o diosa. Júpiter reunió para la fiesta a toda su familia, cada dios se presentó ante el numeroso público y se bailó una danza romana que preparó Jesús, el profesor de Música.

### Visita al Museo de Navarra

El 23 de febrero visitamos el museo de Navarra para ver las dos aras mencionadas anteriormente y otros restos de la época romana.

### El proyecto continúa: el reloj de sol

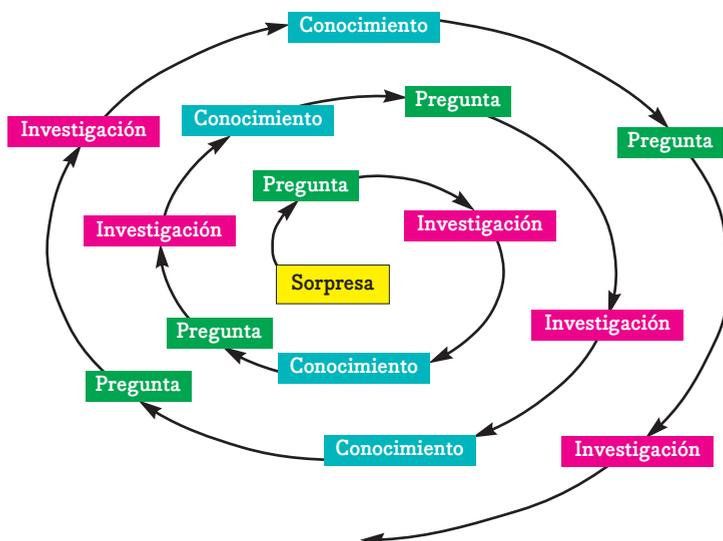
Este proyecto, que consiste en colocar un gnomon a un reloj de sol del Conjunto Monumental de Ujué-Uxue está actualmente en fase de desarrollo. Y para su ejecución y comprensión se realiza en colaboración con una escuela de Senegal, el Servicio de Patrimonio Histórico de Gobierno de Navarra y la Universidad Pública de Navarra.

## Metodología y recursos utilizados

La metodología aplicada en este proyecto y en todos los que se desarrollan en el centro tienen en cuenta una serie de cuestiones esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje que sustentan toda la praxis.

Solamente me centraré en una que considero fundamental: Despertar y potenciar la curiosidad.

Y el esquema adjunto lo explicita.



## Recursos

El recurso fundamental de este proyecto ha sido Cantónimo y para el adecuado desarrollo del mismo han sido fundamentales:

- Personales
  - Arqueólogos
  - Osteopatóloga
  - Trabajadores de las dos empresas constructoras
  - Padres y madres de familia
  - Mucha gente del pueblo
  - Lina Leza
  - Todo el profesorado del centro
  - Begoña Ibañez
- Materiales
  - Tecnológicos
    - Impresora – scanner
    - Ordenador con acceso a Internet y programas de Audacity, Pinnacle 14, Word, correo electrónico
    - Cámara de fotos
    - Cámara de vídeo
    - Grabadora de audio
    - Pizarra digital (PDI)
    - Efectos especiales de audio

Indicadores	Sí	No
Se anima a investigar		
Es más curioso-a y formula más preguntas		
Mejora la calidad de sus preguntas		
Trabaja mejor en equipo		
Maneja y aplica mejor las nuevas tecnologías		
Conoce mejor el pasado y el presente		
Valora la difusión de conocimientos y lo hace		
Conoce mejor su entorno		
Relaciona el pasado con el presente		
Relaciona lo local con lo global		
Se preocupa por conocer otras culturas		
Valora la verdad y se preocupa de buscarla		
Cántonimo es un referente para él-ella		
Valora los restos arqueológicos como bienes de interés cultural		
Es capaz de transferir los conocimientos a otros contextos o situaciones		

No tecnológicos

- Mapa
- Libros de consulta
- Materiales reciclables
- Prensa (Diario de Navarra, Diario de Noticias, Revista Merindad)
- Telas
- Complementos de teatro
- Cajas de cartón
- Papeles
- Pinturas

## **Evaluación**

Para evaluar bien al alumnado es imprescindible la observación y registro de todo lo que sucede en el aula: Seguir el proceso de aprendizaje de cada niño y niña para constatar sus logros y ayudarle en sus dificultades.

Además es necesario valorar los indicadores de evaluación que hacen referencia a las cuestiones nucleares del proyecto.

# Escuela Rural en Navarra

Ainara Ayestaran, Federación Navarra de Municipios y Concejos.  
Josu Etxanobe, Coordinador de escuelas rurales. Aitor Etxarte, Consejo  
Escolar de Navarra. Jesús Castiella, Departamento de Educación.  
Josune Isturiz, Vicepresidencia de Derechos Sociales. Miren Oñate,  
Departamento de Educación. Nora Salbotx, docente y formadora.

## Introducción

Hablar de la escuela rural es para muchos y muchas navarras hablar de pasado, de infancia, de pueblo, de recuerdos, es hablar de tierra, de campo, de primeras lecciones tanto escolares como de vida. No en vano, en nuestra tierra, difícilmente entenderíamos la ciudad de hoy sin el campo, los barrios sin los valles o las calles sin los dispersos caseríos. Por poco que profundizáramos en nuestros orígenes, en nuestras raíces, encontraríamos referencias de lo rural más o menos alejadas en el tiempo, que, de manera consciente o inconsciente, configuran o amalgaman parte de nuestro modo de ser y estar en el mundo actual.

Superemos, no obstante, la tentación de la postal bucólica o la evocación que la pintura costumbrista nos reporta y pensemos la escuela rural navarra como, probablemente, la institución más cercana a las personas del campo y la montaña, como una referencia de enseñanza, de apoyo, de cultura, de saber. No en vano, la escuela rural ha sido, lo sigue siendo a día hoy, la Escuela con mayúsculas para miles de niños y niñas de nuestra tierra y para sus familias, el punto de encuentro de todas las personas que viven en el hábitat rural, lugar relacional y, por tanto, lugar de diversidad, de inclusión, de participación. Lugar que abraza la diferencia, lugar constituido en la heterogeneidad, la cual radica en la propia configuración de sus aulas, y, a partir de ésta, en sus propuestas pedagógicas, en sus enfoques metodológicos, en sus modos de hacer escuela, educación y, cómo no, pueblo.

## La escuela rural tradicional

La escuela rural, en Navarra, como en todos aquellos territorios con un marcado carácter rural, ha pasado por muy diferentes etapas. Podríamos fijarnos en tres momentos o

tránsitos históricos diferenciados, los cuales, en mayor o menor medida, han venido a afectar a la configuración de la escuela rural tal y como la conocemos a día de hoy. Encontramos un primer momento, que llamamos de la tradición. Se trataría del tiempo que transcurre entre la proliferación de escuelas rurales y de barrio en los pueblos de nuestra comunidad, hasta las décadas de los 60 y 70. Nos referimos a la escuela de Primeras Letras y, posteriormente de Enseñanza Primaria, que se expande, sobre todo, a principios del siglo XX. A grandes trazos, hablaríamos de una escuela segregada por sexos (no en todos los casos, y dependiendo del número de alumnado que reciba) en la que desde las distintas administraciones que intervienen en su gestión apenas se tiene en cuenta el contexto sociolingüístico, socioeconómico y cultural en el que ésta se sitúa<sup>1</sup>. Hablamos de una escuela que acoge a alumnado que procede de familias principalmente agrícolas y ganaderas cuya economía se basa en el autoabastecimiento y en la mera subsistencia y, en menor medida, a descendientes de profesionales de oficios, en muchos casos extinguidos a día de hoy como el de molinero, estañero, peón caminero, carabinero, etc.

Por ello, se puede afirmar que una de las características que identificaba antes a las escuelas rurales era su íntima y estrecha unión con la actividad profesional de la mayoría de la población centrada en la agricultura, la ganadería o en el monte. Los hijos e hijas de estas personas acudían a la escuela del pueblo y no se planteaban alternativas a la misma, que no fuera el seminario diocesano para los muchachos que querían continuar sus estudios o el servicio en las ciudades para las muchachas. La perspectiva de vida, generación tras generación, era la de continuar su vida en el mismo entorno que le vio nacer, realizando la misma actividad profesional que sus padres, madres, abuelos y abuelas.

En este contexto era relativamente fácil definir la escuela rural, lo mismo que ocurre ahora en sociedades menos globalizadas, en las que se habla de una escuela multigrado, pequeña, con una persona, maestra o maestro, para todo el alumnado, en la que se trabaja para completar la educación básica y que era fácilmente representable por cualquiera que pensara en ella.

Son, además, los tiempos en los que comienzan a crearse en las ciudades y entornos urbanos las escuelas graduadas por cursos tal y como las conocemos hoy en día, años pues, en los que se configura lo que hoy constituye quizás el principal hecho diferencial para nuestra escuela rural: la generalización de la división por edades del alumnado, reforma a la cual no accede la escuela rural. Así, a partir de este momento, tendremos, por un lado, una escuela graduada en la que la distribución del alumnado se realizará teniendo en cuenta la edad cronológica de éste y, por el otro, el hasta entonces normalizado modelo de escuela multigrado, circunscrito, a partir de esta etapa histórica, únicamente al ámbito rural y supeditado a cuestiones de carácter demográfico. Como resultante de tal cambio, la escuela rural pasará a ser la escuela "incompleta" por el mero hecho de que continuará, como hasta entonces se había hecho en todo el sistema educativo, no distribuyendo u organizando al alumnado en función de la quinta a la que se pertenezca.

.....  
<sup>1</sup> Como excepción los años de la II República, breve lapso de tiempo de cambio y renovación, cambios que fueron drásticamente segados a partir de los posteriores acontecimientos (Guerra Civil y franquismo).

Esta escuela del tiempo de la tradición, cumple principalmente una función alfabetizadora, en un mundo rural que se caracteriza por unas muy elevadas tasas de analfabetismo y en el que la asistencia a la escuela se supedita en muchas ocasiones al clima, las faenas del campo, las temporadas de cosecha o incluso epidemias como la gripal.

Cabe constatar que, a día de hoy, se conservan muchas edificaciones escolares de aquellos tiempos, y que, no en pocas ocasiones, siguen asumiendo su función original y acogiendo a los descendientes de quienes aprendieron en ellas lectura y escritura, doctrina cristiana, buena conducta, aritmética y “labores necesarias a su sexo”, en el caso de las niñas.

## El desarrollismo

Transitamos así hasta un nuevo tiempo, el del desarrollismo, del cual resulta el gran éxodo desde el campo y la montaña hasta las poblaciones industrializadas y las ciudades. Este tiempo trae consigo un cambio de paradigma en relación a la propia visión y representación colectiva del mundo rural. A partir de aquí éste se observará como sinónimo de atraso, de decadencia, de pobreza (cierto es que la situación del mundo rural de la época en absoluto ayuda a obtener otra percepción distinta de ésta) y parecería que no hubiese nada mejor que trabajar en la recién inaugurada industria, aún en jornadas y condiciones laborales, en ocasiones, penosas. A este contexto social de migraciones y desarraigo, de abandono y renuncia, se suma una política educativa centralizadora y empeñada en la construcción de grandes concentraciones escolares comarcales, acorde, evidentemente, con la concepción generalizada de lo que es desarrollo y progreso, frente a aquello que representa el pasado, lo caduco. Esto hace que se cierren cantidad de escuelas rurales, menospreciadas, consideradas escuelas inferiores. En las escuelas que todavía subsisten, el magisterio, en líneas generales, lleva a cabo una labor ciertamente contradictoria o paradójica, trabajando con gran dedicación pero, en muchas ocasiones, para hacer de su alumnado “personas con futuro”, personas, en definitiva, con recursos culturales y capacidades suficientes como para poder salir de su entorno próximo y no tener que volver jamás a él. Se trata de una escuela “de ida”, sometida a la ideología hegemónica desarrollista.

A pesar de lo dicho anteriormente, en los últimos años de esta etapa y en un contexto de total falta de prestigio e inversiones, formación o legislación propia, surgen afortunadamente las primeras reflexiones colectivas por parte de los incipientes Movimientos de Renovación Pedagógica, en torno a los cuales se organiza una parte significativa y muy vital del joven profesorado rural. Es aquí donde comienzan las primeras propuestas para la coordinación y creación de redes inter-escolares que suplan parte de las carencias que se detectan en nuestras pequeñas escuelas de pueblo. En el caso de Navarra, a diferencia de lo que sí ocurrió en comunidades limítrofes a la nuestra, estas asociaciones entre escuelas de una misma zona no derivan en centros agrupados<sup>2</sup> o zo-

.....  
<sup>2</sup> Excepción es el caso del CRA de Urdazubi-Zugarramurdi cuyos centros se fusionaron pasando a considerarse un Centro Rural Agrupado con un único equipo directivo y dos colegios, uno en cada localidad.

nas escolares estructuradas como instituciones supralocales. En cualquier caso, muchos de aquellos primeros amagos se concretaron como zonas de coordinación para la comunidad educativa –tanto del profesorado como de las familias–. En ellas la reflexión metodológica, la organización de talleres, los encuentros y jornadas, la preparación de salidas, campamentos y excursiones, el apoyo mutuo en la gestión escolar y trabajo burocrático, etc. fueron tomando forma. Es aquí donde radica la actual estructuración y manera de hacer de la escuela rural navarra.

## Actualidad de la escuela rural

En la actualidad en Navarra nos encontramos con un número importante de escuelas rurales que acoge a más de 3.000 niños y niñas en sus aulas. Nuestra escuela rural, pese a los intentos homogeneizadores, la invisibilización, la falta de recursos e infraestructuras muchas veces obsoletas y cierta dejadez por parte de las administraciones competentes, ha sabido superar aquella obligada posición de resistencia (¡cuando no de resignación!) y posicionarse en parámetros de proyecto, de futuro, de renovación metodológica, en propuestas pioneras en muchos casos. Gracias a ese resurgir, apoyado por el hecho de que en el curso 2007 se materializase la vieja reivindicación de coordinadores y coordinadoras para las diferentes zonas y, sin duda alguna, gracias sobre todo al compromiso de su profesorado, es a día de hoy una escuela rural viva y empoderada que aporta mucho al conjunto del sistema educativo navarro.

La escuela rural navarra ha sabido responder a las nuevas demandas educativas de la sociedad actual así como reinventarse en lo pedagógico para crear una escuela, ahora sí “de ida y vuelta”. Escuela abierta al contexto próximo, que valora el gran potencial educativo del lugar en el que radica pero que no renuncia al apasionante viaje que la literatura y los libros de divulgación, los museos, el cine, las artes y las TIC nos ofrecen. “Mira bien tu aldea y serás universal” decía Lev Tolstói desde el convencimiento de que la observación atenta, reflexiva de nuestro pequeño mundo rural, podía llevarnos a conocer profundamente el pensamiento universal. Pocos puntos de partida recogen mejor el cometido de la escuela rural navarra del siglo XXI.

## Ruralidad y escuela en Navarra

Uno de los factores básicos para cualquier análisis educativo es el demográfico. Conviene conocer alguno de los rasgos más destacados vinculados a la ruralidad en Navarra desde un contexto más general que los explique.

### Población por sexo y edad

En España (Ver Anexo nº 1) el 19,6% de la población tiene menos de 20 años, el 34,3% tiene entre 20 y 44 años, el 27,5% entre 45 y 64 y el 18,6% tiene 65 o más años lo cual traza un rasgo de envejecimiento general común a los países europeos.

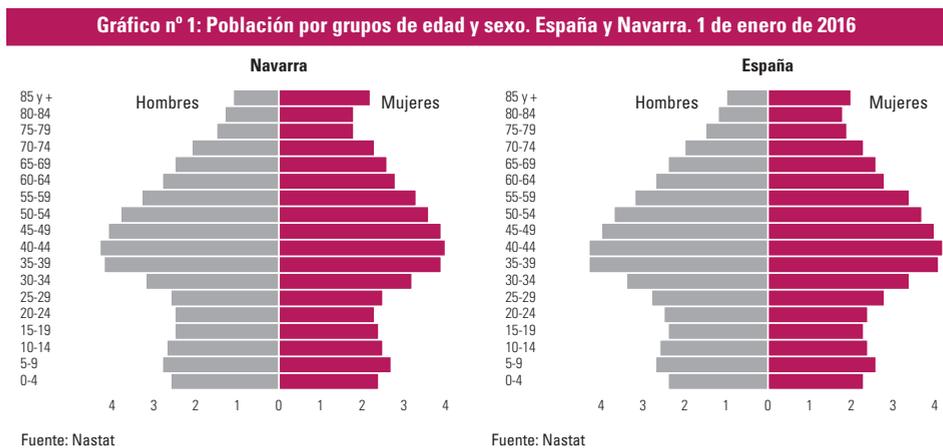
Por otra parte, el efecto conjunto del crecimiento vegetativo (nacimientos menos defunciones), el saldo migratorio con el extranjero (exterior) y el saldo migratorio con otras CCAA (interior) provocó que la población creciera en Andalucía, Baleares, Canarias,

Murcia y en Navarra, así como en Ceuta y Melilla. En Navarra en el año 2015 la población creció un 0,03% con respecto al año anterior y, aunque el saldo migratorio exterior es negativo (la emigración supera a la inmigración), el saldo vegetativo y el migratorio interior es positivo.

Navarra sigue un patrón similar al de España en cuanto a la población por tramos de edad y sexo (Ver Anexo nº 2). Por edades el 20,6% de la población tiene menos de 20 años, el 32,7% tiene entre 20 y 44 años, el 27,6% tiene entre 45 y 64 y el 19,1% tiene 65 o más años.

Es evidente la disminución del número de personas en los grupos de menor edad en relación con los grupos centrales de edades comprendidas entre los 20 y los 60 años, lo que tiene una enorme incidencia económica y social, tanto para la planificación educativa, como para el conjunto de las decisiones sociales, debido al envejecimiento general de la población que supondrá, en los próximos años, colocarse con una tasa de personas mayores de 65 años más alta del mundo.

Tal y como se constata con los datos presentados, las dinámicas de población en España y Navarra son similares, lo que genera gráficas alejadas de las pirámides propias de sociedades más jóvenes como se ha manifestado.



También es importante contrastar la evolución interanual de los grupos de edad que se ha producido en los últimos años. Así, la evolución del número de nacimientos (Ver Anexo nº 3) y, consecuentemente, el tamaño de los grupos de 0-4/ 5-9/ 10-14/ 15-19 años tiende a la estabilidad o la disminución.

Por ello para el conjunto de Comunidades Autónomas (CCAA) las previsiones para el período futuro más cercano sitúan a Navarra en una zona de no crecimiento, tras una mayoría en las que se producirá un retroceso poblacional (Ver Anexo nº 4).

## Población rural y urbana

La distribución de la población en ámbitos más urbanos o rurales es un rasgo destacado de la misma ya que genera, entre otros fenómenos, problemas, estructuras de servicios y costes de los mismos muy distintos.

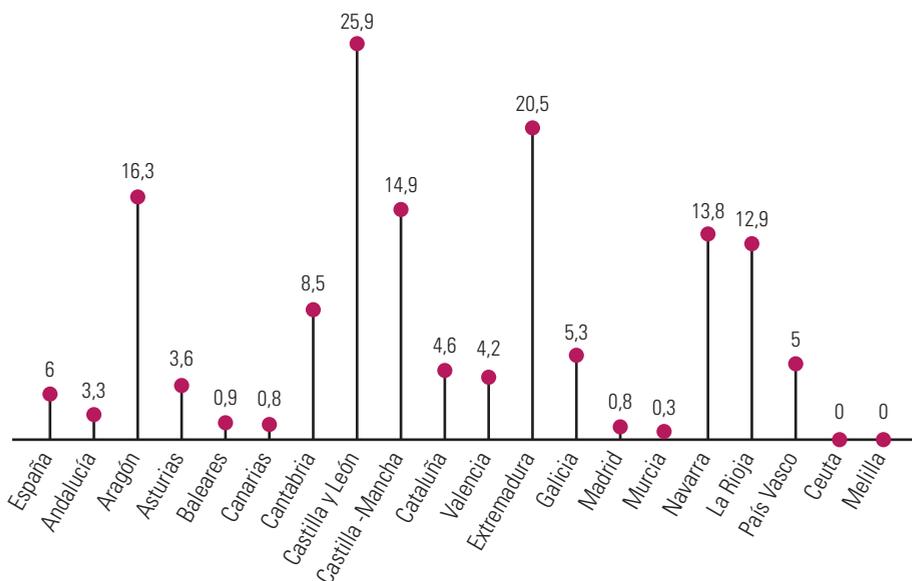
El 39,4% de la población empadronada en España reside en municipios mayores de 100.000 habitantes. Por CCAA, los porcentajes más altos se dan en Madrid (72,0%) y Aragón (50,6%).

Y los más bajos corresponden a Castilla-La Mancha (8,4%) y Extremadura (13,8%). Por otra parte, el 20,8% de la población vive en municipios menores de 10.000 habitantes. Los porcentajes más elevados se dan en Extremadura (51,2%) y Navarra (45,4%), mientras que los más bajos corresponden a Murcia (4,5%) y Madrid (5,8%).

## Índice de ruralidad

El índice de ruralidad es el porcentaje de población que vive en municipios de menos de 2.000 habitantes. En el conjunto de España el porcentaje de población rural es del 6%. Destacan por su alto índice Castilla y León (25,9%), Extremadura (20,5%), Aragón (16,3%) y Castilla La Mancha (14,9%). Navarra con el 13,8% ocupa el quinto lugar entre las CCAA. En el otro extremo se encuentran Murcia, Madrid, Canarias y Baleares con valores inferiores al 1%.

**Gráfico nº 2: Porcentaje de población rural en CCAA. 2015**



Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística

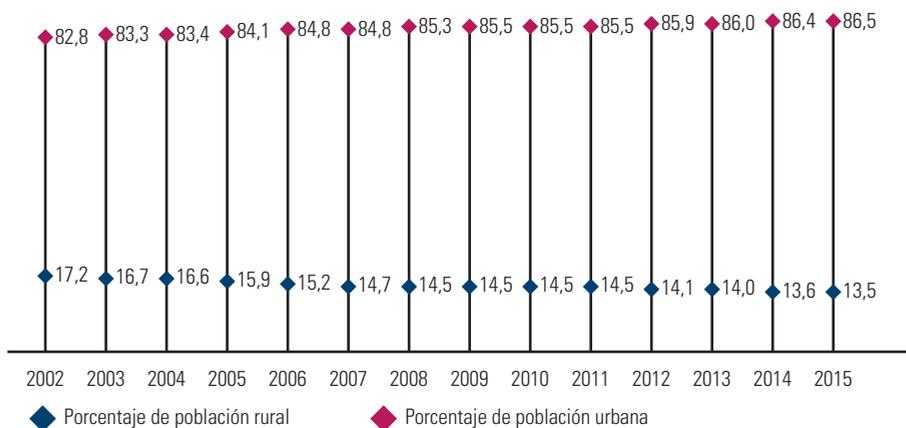
El elevado grado relativo de ruralidad en nuestra Comunidad hace patente la necesidad de un trabajo de las características del presente. Difícilmente podríamos entender el desarrollo y el bienestar en su complejidad si a los debates de carácter socioeconómico y social, a cuestiones como los servicios, la sostenibilidad, el equilibrio y ordenación territorial o la equidad no sumamos la cuestión educativa.

La población navarra residente en municipios de hasta 2.000 habitantes ha experimentado una lenta evolución negativa en el período 2002-2015 como puede apreciarse en la Tabla nº 1 y el Gráfico nº2 pasando de la proporción 82-17 habitantes en 2002 a 86-13 en 2015.

<b>Tabla nº 1 Población residente en municipios de hasta 2.000 habitantes. Navarra</b>									
	Población total			Pob <17 años			Pob <17 años (% sobre el total de población)		
	Total	Munic. hasta 2.000 hab.	Munic. de más de 2.000 hab.	Total	Munic. hasta 2.000 hab.	Munic. de más de 2.000 hab.	Total	Munic. hasta 2.000 hab.	Munic. de más de 2.000 hab.
2002	569.628	98.230	471.398	59.655	12.471	47.184	10,5	12,7	10,0
2003	578.210	96.791	481.419	61.777	12.572	49.205	10,7	13,0	10,2
2004	584.734	97.320	487.414	63.470	12.775	50.695	10,9	13,1	10,4
2005	593.472	94.566	498.906	65.521	12.539	52.982	11,0	13,3	10,6
2006	601.874	91.426	510.448	67.292	12.145	55.147	11,2	13,3	10,8
2007	605.876	92.072	513.804	69.255	12.472	56.783	11,4	13,5	11,1
2008	620.377	91.157	529.220	72.362	12.511	59.851	11,7	13,7	11,3
2009	630.578	91.642	538.936	75.178	12.856	62.322	11,9	14,0	11,6
2010	636.924	92.361	544.563	77.884	13.206	64.678	12,2	14,3	11,9
2011	642.051	92.805	549.246	79.845	13.433	66.412	12,4	14,5	12,1
2012	644.566	90.696	553.870	81.114	13.162	67.952	12,6	14,5	12,3
2013	644.477	90.186	554.291	81.953	13.299	68.654	12,7	14,7	12,4
2014	640.790	86.995	553.795	81.819	12.809	69.010	12,8	14,7	12,5
2015	640.476	86.250	554.226	82.140	12.720	69.420	12,8	14,7	12,5

Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat

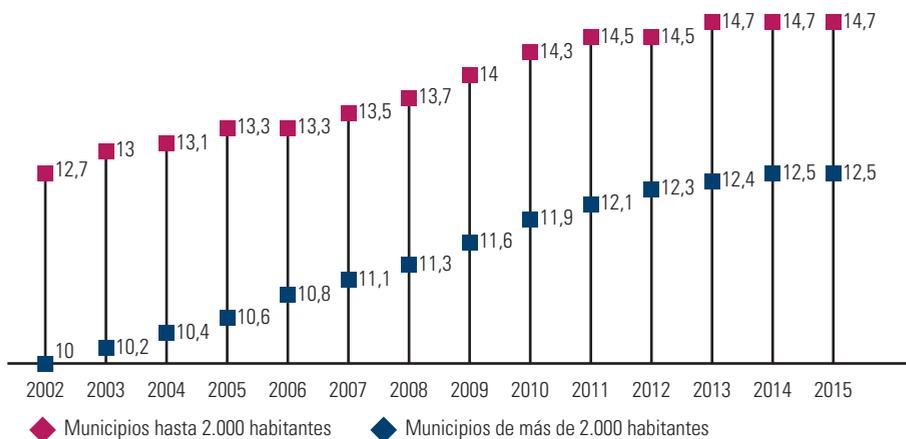
**Gráfico nº 3: Porcentaje de población rural y urbana. Navarra**



Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat

Sin embargo la población menor de 17 años en esos mismos municipios tiende a mantenerse (12.720 personas) y a ser porcentualmente algo superior respecto a los municipios de mayor tamaño. Esta es una realidad significativa para determinar el futuro de numerosos servicios de ámbito rural como lo son los educativos.

**Gráfico nº4: Porcentaje de población rural y urbana menor de 17 años. Navarra**



Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat

La distribución de la población en Navarra, por otra parte, responde a un patrón complejo de diferencia e intersección entre ámbitos rurales y no rurales. Teniendo en cuenta la complejidad de seguir este patrón, las localidades ubicadas en ámbitos rurales pueden ser las referidas en la siguiente tabla, en la que se detallan aspectos como los modelos lingüísticos ofertados, el alumnado en los cursos 2014-2015 y 2015-2016, así como el número de unidades en este último curso.

<b>Tabla nº 2. Escuelas de ámbito rural 2015-2016</b>					
<b>Localidad</b>	<b>Nombre Centro</b>	<b>Modelo</b>	<b>Alumnado 2014-2015</b>	<b>Alumnado 2015- 2016</b>	<b>Nº de unidades</b>
Abárzuza	CPEIP Abárzuza	A,G,D	33	33	4
Aibar	CPEIP G. V. Casamayor	G	46	41	3
Almandoz (Baztan)	CPEIP Almandoz	D	13	9	1
Allo	CPEIP La Cruz	A,G	52	51	5
Altsasu / Alsasua	CPEIP Zelandi	D			
Amaiur (Baztan)	CPEIP Amaiur	D	34	31	3
Ancín	CPEIP San Fausto	A,G	28	22	2
Añorbe	CPEIP Añorbe	A,G – PAIBRIT-G	64	76	5
Arantza	CPEIP Arantza	D (In + Fr)	55	62	5
Arbizu	CPEIP Arbizu	D	21	30	3
Areso	CPEIP Nazabal	D	26	26	2
Arizkun (Baztan)	CPEIP Arizkun	D	49	49	3
Arraioz (Baztan)	CPEIP Arraioz	D	18	20	2
Arróniz	CPEIP Arróniz	A,G	51	59	6
Auritz/Burguete	CPEIP Auritz/Burguete	D	19	14	2
Aurizberri/Espinal	CPEIP Auzperri/Espinal	D	18	22	2
Azpilkueta (Baztan)	CPEIP Azpilkueta	D	7	7	1
Beintza-Labaien	CPEIP Beintza-Labaien	D	9	9	1
Beire	CPEIP Beire	A/G - PAI	15	13	1
Bera	CPEIP Ricardo Baroja	D	200	205	12
Berbinzana	CPEIP Río Arga	A, G	32	32	3
Betelu	CPEIP Betelu	D	105	103	8
Cárcar	CPEIP Cárcar	A,G-PAI	54	62	
Cáseda	CPEIP F. J. Saenz de Oiza	G	49	45	4
Dicastillo	CPEIP Virgen de Nieves	A,G	46	35	3
Doneztebe / Santesteban	CPEIP S. Miguel	A, D			
Elizondo (Baztan)	CPEIP S. F. Javier	A, D			17
Erratzu (Baztan)	CPEIP Erratzu	D	40	38	3

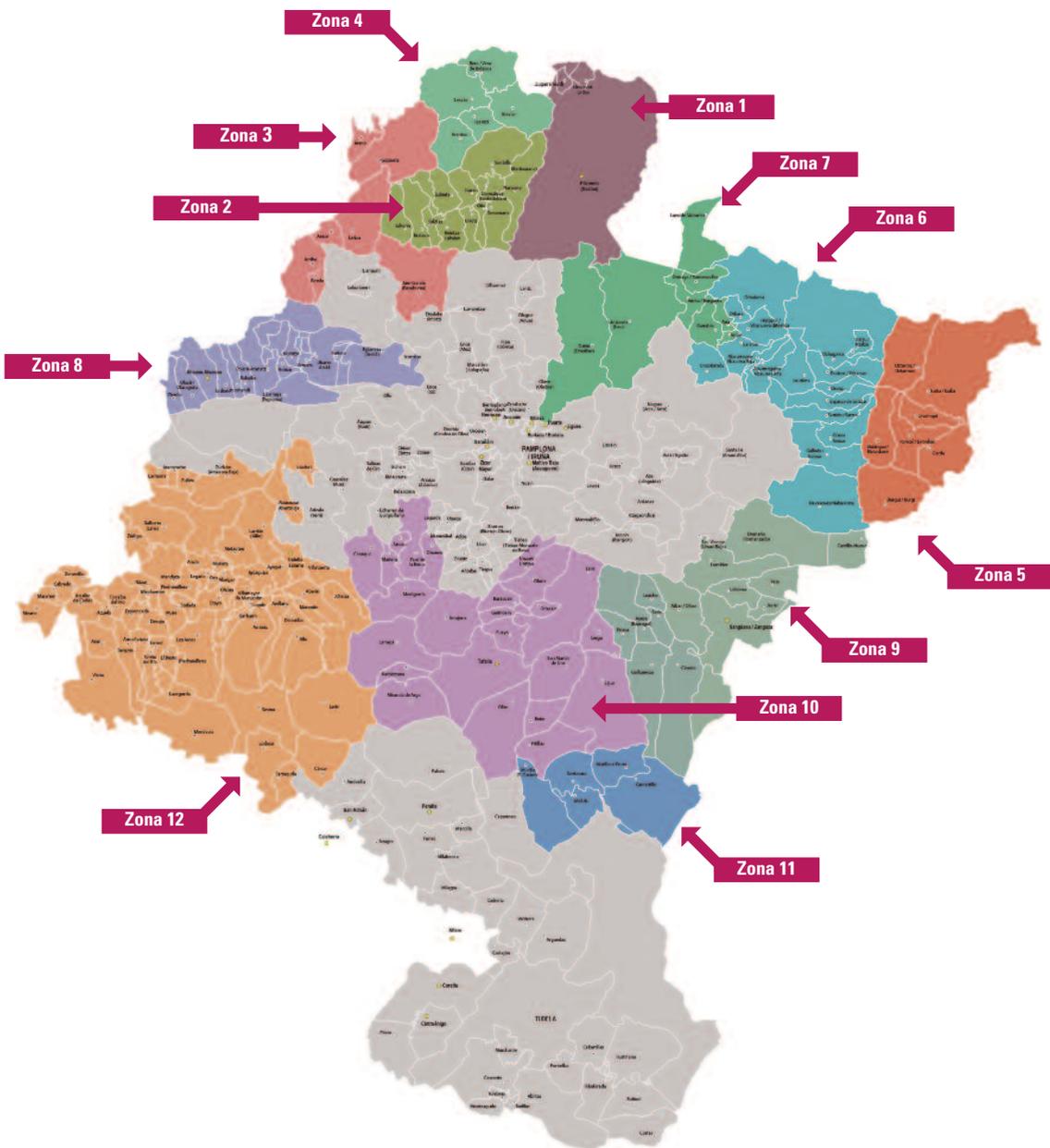
Localidad	Nombre Centro	Modelo	Alumnado 2014-2015	Alumnado 2015- 2016	Nº de unidades
Erro	CPEIP S. Esteban	D	22	23	2
Etxalar	CPEIP Landagain	D	78	77	8
Etxarri Aranatz	CPEIP S. Donato	D			
Figarol (Carcastillo)	CPEIP Nª Sra. de Ujué	G	8	8	1
Fontellas	CPEIP Fontellas	A,G,PAI	31	35	3
Garralda	CPEIP Nª Sra. de Orreaga	D	60	58	5
Gartzain (Baztan)	CPEIP Gartzain	D	14	17	1
Goizueta	CPEIP Goizueta	D	64	73	5
Igantzi	CPEIP Igantzi	D	60	52	5
Irurita (Baztan)	CPEIP Irurita	D	79	75	7
Ituren	CPEIP Pulunpa	D	65	66	6
Iturmendi	CPEIP Arrano B.	D	19	20	2
Jauntsarats (Basaburua)	CPEIP Oihanzabal	D	85	85	7
Lakuntza	CPEIP L. Fuentes	D	101	107	
Legasa (Bertizarana)	CPEIP Legasa	D	22	27	3
Leitza	CPEIP Erleta	D	267	278	
Lekaroz	CPEIP Lekaroz	D	-	-	1
Lesaka	CPEIP Irain	D	141	135	10
Lezáun	CPEIP Lezáun	A,D	13	11	2
Lumbier	CPEIP S. Juan	A - PAI	48	45	5
Luzaide/Valcarlos	CPEIP Luzaide-Valcarlos	D	10	12	1
Mélida	CPEIP Sta. Ana	A, G	52	47	4
Mendigorría	CPEIP J. M. Espinal Olcoz	A, G	71	74	7
Miranda de Arga	CPEIP S. Benito	G	47	57	5
Monreal	CPEIP Monreal	A, G	36	43	4
Monteagudo	CPEIP Monteagudo	A,G, PAI	63	61	
Murillo el Fruto	CPEIP R. Lanas	G - PAI	52	32	3
Narbarte (Bertizarana)	CPEIP Arotzenea	D	25	24	2
Obanos	CPEIP Obanos	A, G - PAI	52	54	4
Ochagavía	CPEIP Ochagavía	A,D	62	66	6
Olazti / Olazagutía	CPEIP D. Bados	D	118	114	9
Ornoz-Mugairi (Baztan)	CPEIP Ornoz	D	44	39	3
Oteiza	CPEIP San Salvador	A,G	59	58	5
Pitillas	CPEIP Pitillas	A, G	23	22	2
Rada (Murillo El Cuende)	CPEIP Rada (Ximenez de)	G - PAI	56	60	5

Localidad	Nombre Centro	Modelo	Alumnado 2014-2015	Alumnado 2015- 2016	Nº de unidades
Roncal	CPEIP J. Gayarre	A,G,D	76	66	6
Sada	CPEIP S. Nicolás	A, G	6	6	1
Saldías	CPEIP Saldías	D	6	8	1
Santacara	CPEIP N° S. de la Asunción	G	50	48	5
Sartaguda	CPEIP Sartaguda	A,G, PAI	74	74	
Sesma	CPEIP Sesma	A,G	86	75	
Sunbilla	CPEIP Sunbilla	D	89	93	
Uharte Arakil	CPEIP S. Miguel	A-D	62	74	8
Ujué	CPEIP Ujué	A	5	7	1
Urdazubi-Zugarramurdi	CPEIP Urdazubi/ Zugarramurdi *	D	49	57	5
Urdiain	CPEIP Urdiain	D	59	52	5
Urroz-Villa	CPEIP Urroz	A,G	40	36	3
Villatuerta	CPEIP San Veremundo	A,G	90	93	8
Ziga (Baztan)	CPEIP Ziga	D	18	17	2
Zubiri (Esteribar)	CPEIP Xabier Zubiri	A,D			9
Zudaire	CPEIP Zudaire	A,G,D	61	74	

\* La escuela se encuentra en dos municipios: Urdazubi y Zugarramurdi  
Fuente: Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades

El criterio de comarcalización de los servicios educativos es un tema de interés que en este momento no está cerrado. El proceso de definición de un nuevo mapa comarcal para Navarra, con decisivas repercusiones en todos los ámbitos de los servicios públicos, está en proceso de debate. Por otra parte, el propio Departamento de Educación ha venido utilizando mapas comarcales no coincidentes según el tema monográfico que se abordara. Incluso en el ámbito de escuelas rurales encontramos zonificaciones con algunas diferencias según sea la época considerada. Dado que había que adoptar un criterio que permitiese analizar con estabilidad algunos factores se ha optado por considerar las doce zonas establecidas desde el 2007 por el Departamento de Educación (Mapa nº 1 y Tabla nº 3). Para las diversas zonas se han ido estableciendo recursos para hacer posible la coordinación entre los centros (A modo de ejemplo se presentan los mismos en el Anexo nº5).

**Mapa nº 1**



Fuente: Elaboración propia con datos de la Sección de 0 a 3 y escuelas rurales

**Tabla nº 3: Zonas de escuela rural. Navarra. 2015-2016**

Zona	Poblaciones con escuela
Zona 1 Baztan	Almandotz, Amaiur, Arizkun, Arraioz, Azpilicueta, Erratzu, Gartzain, Irurita, Oronoz, Urdax/Zugarramurdi, Ziga
Zona 2 Malerreka	Beintza, Ituren, Legasa, Narbarte, Saldías, Sunbilla
Zona 3	Areso, Betelu, Goizueta, Jauntsaras, Leitza
Zona 4 Bortziriak / Cinco Villas	Arantza, Bera, Etxalar, Igantzi, Lesaka
Zona 5 Erronkari / Roncal	Roncal
Zona 6 Zaraitzu / Salazar	Ochagavía
Zona 7 Aezkoa / Erro/Zubiri	Auritz/Burguete, Erro, Garralda, Luzaide/Valcarlos, Urroz, Zubiri
Zona 8 Sakana / Barranca	Altsatsu, Arbizu, Etxarri Aranatz, Irurtzun, Iturmendi, Lakuntza, Olazti/Olazagutía, Uharte-Arakil, Urdiain*
Zona 9 Sangüesa / Zangotza	Aibar, Cáseda, Lumbier, Sada
Zona 10	Añorbe, Barasoain, Beire, Berbinzana, Mendigorriá, Miranda de Arga, Obanos, Pitillas, Ujué
Zona 11	Figarol, Mélida, Murillo el Fruto, Rada, Santacara
Zona 12	Abárzuza, Allo, Ancín, Arróniz, Cárcar, Dicastillo, Lezáun, Sartaguda, Sesma, Oteiza, Villatuerta, Zudaire**

\*Los colegios de Altsasu e Irurtzun comparten actividades con el resto de centros de la zona  
\*\*Los centros siguientes están en zonas pero no se coordinan: Cárcar, Jauntsaras, Sartaguda, Sesma, Urroz, Zudaire  
Fuente: Elaboración propia con datos del Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades

La población que comprenden las 12 zonas de agrupamiento es de 36.303 personas, de las que se encuentran en edad escolarizable, entre 0 y 24 años, 13.271 personas. La distribución de estas personas según las zonas de análisis aparece en la Tabla siguiente.

**Tabla nº 4: Población según zonas de escuela rural. Navarra. 1 de enero 2015**

	Total	0-24 años	16-64 años
Zona 1- Baztán	8.194	1.936	4.972
Zona 2- Malerreka	2.100	437	1.362
Zona 3	5.090	1.141	3.216
Zona 4- Bortziriak/Cinco Villas	8.567	2.070	5.366
Zona 5- Erronkari/Roncal	227	34	137
Zona 6- Zaraitzu/Salazar	560	73	323
Zona 7- Aezkoa/Erro/Zubiri	4.400	1.076	2.796
Zona 8- Sakana/Barranca	6.782	1.652	4.130
Zona 9- Zangotza/Sangüesa	2.501	452	1.508
Zona 10	5.637	1.229	3.462
Zona 11	5.374	1.170	3.392
Zona 12	9.430	2.001	5.639
Municipios sin escuelas rurales	581.614	148.808	375.941
Total	640.476	162.079	412.244

Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat

## Actividad económica

Las características de actividad económica de las mismas zonas muestran situaciones sumamente desiguales. Atendiendo a las empresas y sectores de economía en los que están insertas el perfil es el siguiente a enero de 2016.

Tabla nº 5: Empresas por sector de actividad económica y zona. 1 de enero de 2016						
	Sector					Total
	Comercio	Construcción	Industria	Sector primario	Otros servicios	
Zona 1- Baztán	147	123	57	27	332	686
Zona 2- Malerreka	20	33	5	18	72	148
Zona 3	69	70	39	16	143	337
Zona 4- Bortzirriak/Cinco Villas	176	134	93	23	335	791
Zona 5 y Zona 6- Erronkari/Roncal y Zaraitzu/Salazar	12	7	4	-	46	69
Zona 7- Aezkoa/Erro/Zubiri	57	51	23	9	163	303
Zona 8- Sakana/Barranca	82	55	72	15	190	414
Zona 9- Zangotza/Sangüesa	27	20	13	7	46	113
Zona 10	75	80	26	16	145	342
Zona 11	58	40	30	13	100	241
Zona 12	135	90	128	40	202	595
Municipios sin escuelas rurales	7.699	5.158	3.254	692	18.047	34.850
Total	8.557	5.861	3.744	876	19.821	38.859
Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat						

Por otra parte, atendiendo al tamaño de las empresas se evidencia que la mayoría de ellas no tienen personas asalariadas y entre quienes las tienen su tamaño es muy pequeño con una o dos personas en esa situación. En resumen, excepto Baztan, Bortzirri, Sakana y la zona 12 (Abárzuza, Allo, Ancín, Arróniz, Cárcar, Dicastillo, Lezáun, Sartaguda, Sesma, Villatuerta, Zudaire), en las que existen empresas de mayor tamaño, en todas las demás zonas la estructura empresarial es muy pequeña.

Tabla nº 6: Empresas por estratos de empleo y zona. 1 de enero de 2016

	Personal asalariado					Total
	Sin asalariados	De 1 a 2 personas	De 3 a 5 personas	De 6 a 9 personas	De 10 o más personas	
Zona 1 Baztán	400	158	48	29	24	659
Zona 2 Malerreka	95	24	7	3	1	130
Zona 3	197	85	19	12	8	321
Zona 4 Bortziariak/Cinco Villas	416	183	62	31	46	738
Zona 5 y Zona 6 Erronkari/Roncal y Zaraitzu/Salazar	50	13	4	1	1	69
Zona 7 Aezkoa/Erro/Zubiri	199	61	18	6	10	294
Zona 8 Sakana/Barranca	234	88	29	15	33	399
Zona 9 Zangotza/Sangüesa	63	33	4	3	3	106
Zona 10	220	77	16	6	7	326
Zona 11	144	52	22	3	7	228
Zona 12	339	113	41	23	39	555
Municipios sin escuelas rurales	19.463	8.340	2.852	1.347	2.156	34.158
Total	21.820	9.227	3.122	1.479	2.335	37.983

Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat

Como resultado de la actividad económica las tasas de empleo (porcentaje de personas ocupadas respecto de la población de 16 años y más), actividad (porcentaje de personas activas respecto de la población de 16 años y más), y paro (porcentaje de personas paradas respecto de la población activa) que registran las zonas son desiguales. Si atendemos, por ejemplo, a la tasa de paro las variaciones oscilan entre Baztán, Erronkari-Zaraitzu y Aezkoa-Zubiri, con los menores índices, y las zonas 11 (Figarol, Mélida, Murillo el Fruto, Rada, Santacara) y 12 (Abárzuza, Allo, Ancín, Arróniz, Cárcar, Dicastillo, Lezáun, Sartaguda, Sesma, Villatuerta, Zudaire), con los valores más elevados.

<b>Tabla nº 7: Tasas de empleo, actividad y paro según zonas de agrupamiento</b>			
	<b>Tasa de empleo</b>	<b>Tasa de actividad</b>	<b>Tasa de paro</b>
Zona 1 Baztán	54,96	59,44	7,54
Zona 2 Malerreka	54,69	61,60	11,20
Zona 3	54,89	59,97	8,48
Zona 4 Bortziriak/Cinco Villas	53,43	58,01	7,88
Zona 5 y Zona 6- Erronkari/Roncal y Zaraitzu/Salazar	49,36	51,63	4,40
Zona 7 Aezkoa/Erro/Zubiri	59,76	64,70	7,65
Zona 8 Sakana/Barranca	51,04	57,10	10,61
Zona 9 Zangotza/Sangüesa	54,30	59,19	8,26
Zona 10	53,26	59,41	10,35
Zona 11	47,62	55,21	13,76
Zona 12	49,07	56,56	13,24
Municipios sin escuelas rurales	50,52	58,68	13,91
Total	50,73	58,67	13,53
Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat			

Otro de los estadísticos de interés para conocer el contexto de las diferentes zonas es el de la renta. Así, podemos referirnos a las rentas medias por persona, rentas medias por unidad de consumo o rentas medias por hogar. Es conveniente aclarar que los ingresos por persona se obtienen, para cada hogar, dividiendo los ingresos totales del hogar entre el número de miembros de dicho hogar. Los ingresos por unidad de consumo se calculan, para cada hogar, dividiendo los ingresos totales del hogar entre el número de unidades de consumo. Para su cálculo se utiliza la escala OCDE modificada, que asigna un peso de 1 a la 1ª persona adulta del hogar, 0,5 al resto de personas adultas y 0,3 a los menores de 14 años.

Pues bien, teniendo en cuenta lo anterior, la distribución de rentas en las diversas zonas es la presentada en la Tabla nº 8.

<b>Tabla nº 8: Rentas clasificadas según zonas de agrupamientos de escuelas rurales</b>			
	<b>Renta media por persona</b>	<b>Renta media por unidad de consumo</b>	<b>Renta media por hogar</b>
Zona 1 Baztán	11.517	17.776	32.722
Zona 2 Malerreka	11.272	17.023	30.421
Zona 3	12.888	19.128	32.443
Zona 4 Bortziriak/Cinco Villas	12.500	18.712	31.797
Zona 5 y Zona 6- Erronkari/Roncal y Zaraitzu/Salazar	13.718	19.866	31.445
Zona 7 Aezkoa/Erro/Zubiri	13.413	20.164	34.250
Zona 8 Sakana/Barranca	12.437	18.640	32.094
Zona 9 Zangotza/Sangüesa	12.771	18.453	30.042
Zona 10	12.133	17.536	28.391
Zona 11	10.938	15.632	24.796
Zona 12	10.835	15.907	26.666
Municipios sin escuelas rurales	12.220	18.250	31.508
Total	12.202	18.213	31.384

Fuente: Elaboración propia con datos del Nastat

## Educación Infantil 0-3

El interés por la educación 0-3 en Navarra ha experimentado una evolución claramente positiva. En este momento se están adoptando medidas relevantes para destacar el carácter esencialmente educativo de la etapa y para facilitar una oferta lo más universal posible. Existen 100 centros educativos, que son escuelas infantiles, ubicados en 75 localidades distintas con una oferta de 6.521 plazas y que atienden a 4.942 niños y niñas.

<b>Tabla nº 9: Escuelas Infantiles. Navarra. 2015-2016</b>							
<b>Centros</b>	<b>Localidades</b>	<b>Centros</b>	<b>Plazas ofertadas</b>	<b>Plazas ocupadas</b>	<b>Unidades* ocupadas</b>	<b>Niños/as N.E.E.</b>	<b>Total niños/as</b>
Gestión municipal	74	93	6.049	4.457	416	48	4.505
Gestionados por Departamento Derechos Sociales	3	7	472	431	44	6	437
Total	77	100	6.521	4.888	460	54	4.942

\* Unidad= Grupo / clase  
Fuente: Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades

El Departamento de Educación ha financiado hasta el curso 2011-12 el equipamiento de los centros de primer ciclo de Educación Infantil de titularidad municipal de nueva creación. Por otra parte, a través de los módulos de financiación anual, el Departamento

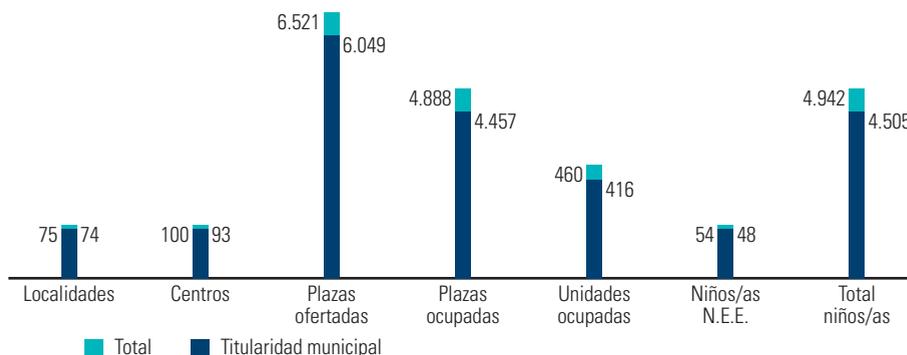
de Educación subvencionada, en la proporción establecida en dichos módulos, los gastos de funcionamiento de los centros.

Las entidades locales de Navarra ostentan, por otra parte, algunas competencias en materia de educación, por mandato de la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local, cuyo artículo 25 establece, entre otras, las siguientes: "Participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y cooperar con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes. La conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial".

Con carácter general las escuelas infantiles cuentan con comedor. Se financia entre las familias y el Departamento de Educación. Las familias aportan la cuantía que les corresponde según establece la Orden Foral de Tarifas y en función de la Declaración de la renta. El Departamento, por su parte, subvenciona la diferencia existente entre la aportación real de las familias y el coste del servicio, considerando como coste máximo admitido el producto de la tarifa máxima por el número de niños y niñas que lo usan. Para tener derecho a subvención, el número de quienes lo utilicen debe ser igual o superior a siete.

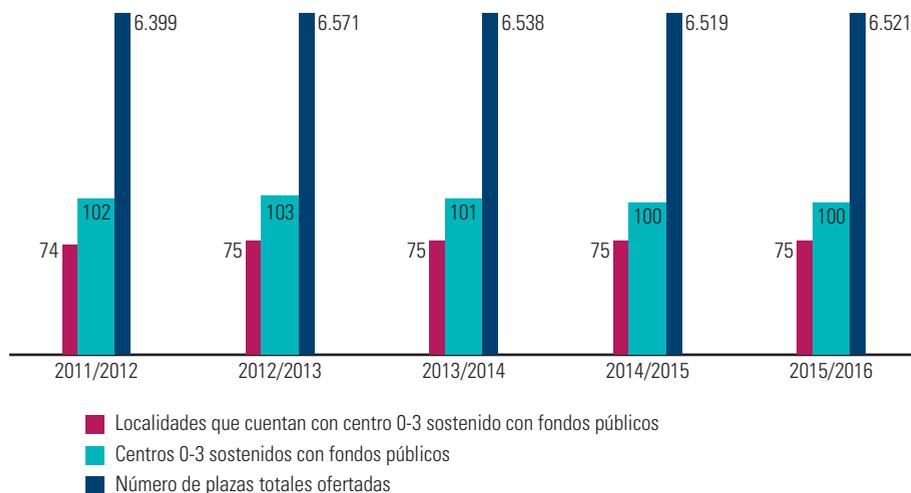
Es de destacar la importancia del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), que alcanzó una amplia extensión en Navarra a partir de los inicios del presente siglo y se basa, en buena medida, en un modelo en el que los ayuntamientos son los titulares del centro y del servicio y a cuyo sostenimiento económico contribuyen también parcialmente los padres y las madres y el Gobierno de Navarra, con el que se suscribe el correspondiente convenio. Todo ello queda patente en el número de centros y plazas de escolarización que se ofertan y se registran en las Gráficas que siguen.

**Gráfico nº 5: Escuelas Infantiles. Navarra. 2015-2016**



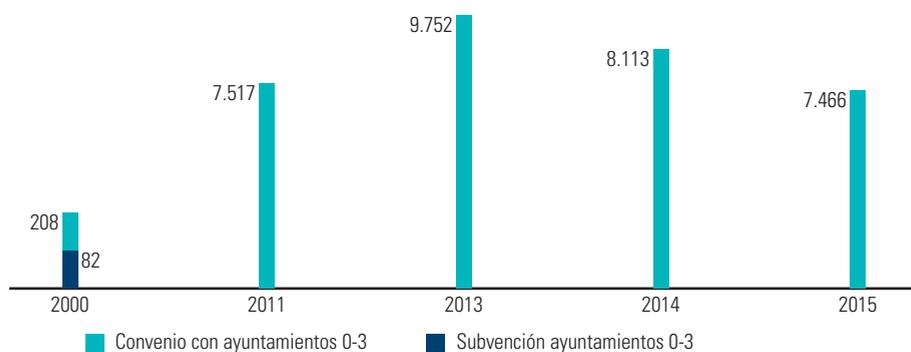
Fuente: Elaboración propia con datos de la Sección 0 a 3

**Gráfico nº 6: Incremento de plazas y centros públicos de 0 a 3 años. 2011-2016**



Fuente: Elaboración propia con datos de la Sección 0 a 3

**Gráfico nº 7: Evolución de los presupuestos ejecutados en enseñanza pública y relacionados con ayuntamientos. 0-3 años (en miles de euros). 2000-2015**



Fuente: Elaboración propia con datos de la Sección Recursos Económicos

Los centros Municipales de Educación Infantil en los que se ha completado el proceso de autorización son los registrados en la Tabla siguiente.

<b>Tabla nº 10: Número de Escuelas de Primer ciclo de Educación Infantil, de titularidad de las entidades locales de Navarra. 2015-2016*</b>			
	<b>Nº de centros</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Localidades</b>
Zona 1- Baztán	1	64	Almandotz, Amaiur, Arizkun, Arraioz, Azpilicueta, Erratzu, Gartzain, Irurita, Oronoz, Urdax/Zugarramurdi, Ziga
Zona 2- Malerreka			Beintza, Ituren, Legasa, Nabarte, Saldías, Sunbilla
Zona 3	1	8	Areso, Betelu, Goizueta, Jauntsaras, Leitza
Zona 4- Bortziriak / Cinco Villas	1	45	Arantza, Bera, Etxalar, Igantzi, Lesaka
Zona 5- Erronkari / Roncal	1	6	Roncal
Zona 6- Zaraitzu / Salazar	1	3	Ochagavía
Zona 7- Aezkoa/Erro	1	11	Auritz/Burquete, Erro, Garralda, Luzaide/Valcarlos, Urroz, Zubiri
Zona 8- Sakana / Barrantza	2	82	Arbizu, Etxarri Aranatz, Iturmendi, Lakuntza, Olazti/Olazagutía, Uharte-Arakil, Urdiain
Zona 9- Sangüesa / Zangotza	1	13	Aibar, Cáseda, Lumbier, Sada
Zona 10	1	13	Añorbe, Barasoain, Beire, Berbinzana, Mendigorria, Miranda de Arga, Obanos, Pitillas, Ujué
Zona 11			Figarol, Mélida, Murillo el Fruto, Rada, Santacara
Zona 12	3	44	Abárzuza, Allo, Ancín, Arróniz, Cárcar, Dicastillo, Lezáun, Sartaguda, Sesma, Villatuerta, Zudaire
Municipios sin escuelas rurales	80	4.220	-
Total	93	4.509	-

Fuente: Federación Navarra de Municipios y Concejos y Servicio de Infraestructuras Educativas

Si analizamos la distribución geográfica de los centros de 0-3 públicos en Navarra destaca, siguiendo la lógica demográfica, la relevancia de Pamplona y su Comarca con un total con 40 centros y la Ribera con 33 centros.

**Tabla nº 11: Centros públicos de 0-3 años, por zonas, curso 2015-2016**

Zona	Número de centros	Número de unidades* ocupadas	Número de plazas		Plazas ocupadas /Plazas ofertadas %	Unidades* de NEE	Cobertura**%
			Ofertadas	Ocupadas			
Pirineo	5	11	193	113	58,55	8	63,7
Barranca-Bidasoa	10	29	549	392	71,4	1	49,33
Pamplona	17	132	1.409	1.286	91,27	17	26,57
Comarca de Pamplona	23	132	1.862	1.521	81,69	16	29,44
Zona de Estella	5	13	203	139	68,47	1	30,85
Zona de Tafalla	6	16	326	185	56,75	2	45,98
Ribera Alta	15	43	836	478	57,18	5	61,97
Ribera Baja	18	67	1.121	774	69,5	6	44,15
Total	99	443	6.499	4.888	75,21	56	35,52

\* Unidad= Grupo/clase  
\*\* En relación a la población existente de 0-3 años  
Fuente: Sección 0 a 3 años y escuelas rurales

Respecto a los centros privados concertados de Primer Ciclo de Educación Infantil con autorización educativa también destaca el número de los ubicados en Pamplona y Comarca con 15 sobre un total de 19 y su inexistencia en zonas amplias de Navarra.

**Tabla nº 12: Centros privados de 0-3 años, por zonas, 2015-2016**

Zona	Número de centros	Número de plazas autorizadas	Número de plazas ocupadas
Pirineo	0	0	0
Barranca-Bidasoa	1	64	47
Pamplona	7	413	324
Comarca de Pamplona	8	463	348
Estella	2	114	51
Tafalla	0	0	0
Ribera Alta	1	40	36
Ribera Baja	0	0	0
Total	19	1.094	806

Fuente: Sección 0 a 3 años y escuelas rurales

La evolución del número de centros 0-3 sostenidos con fondos públicos en el período 2007-2016 ha sido constante hasta el curso 2011-2012 y se ha mantenido desde entonces. En cuanto al número de plazas ofertadas ha crecido en todo el intervalo considerado en 1.621. Es de destacar las dificultades de los entornos rurales para abrir y estabilizar centros que atiendan este primer ciclo educativo.

**Tabla nº 13: Evolución de centros y plazas en la etapa 0-3 años (septiembre 2007-septiembre 2015)**

	Curso 07/08	Curso 08/09	Curso 09/10	Curso 10-11	Curso 11/12*	Curso 12/13	Curso 13/14	Curso 14/15	Curso 15/16
Centros sostenidos con fondos públicos	80	89	93	98	102	102	101	100	99
Localidades con centro sostenido con fondos públicos	58	64	68	69	73	74	74	74	75
Nº de plazas totales ofertadas	4.898	5.452	5.542	6.473	6.399	6.571	6.600	6.519	6.521
* En el informe del curso pasado aparecen otros datos que han sido corregidos con los que aparecen en este cuadro Fuente: Sección 0 a 3 años y escuelas rurales									

## 2º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria

La visión más general de la estructura del sistema educativo navarro permite contextualizar la escolarización en el 2º Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria y ofrece las características reflejadas en las tablas siguientes distinguiendo la red pública y la privada-concertada, así como la evolución de las mismas en los últimos cursos.

**Tabla nº 14: Evolución de centros y plazas en la etapa 3-12 años (septiembre 2007-septiembre 2015)**

	Curso 07/08	Curso 08/09	Curso 09/10	Curso 10-11	Curso 11/12*	Curso 12/13	Curso 13/14	Curso 14/15	Curso 15/16
Centros sostenidos con fondos públicos	223	221	223	221	221	221	221	219	219
Localidades con centro sostenido con fondos públicos	143	141	141	140	139	139	139	138	138
Nº de plazas totales ofertadas	55.271	56.761	57.699	58.580	59.523	59.873	60.052	60.395	60.734
Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar									

**Tabla nº 15: Evolución del número de Centros públicos. 2011-2016**

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
2º Ciclo Infantil y Primaria	171	172	172	170	170
Educación Secundaria	56	56	58	60	60
ESO exclusivamente	15	15	16	16	16
ESO y Bachillerato	22	22	23	24	22
ESO, Bachillerato y FP	6	6	5	4	6
Bachillerato y FP	3	4	3	3	3
F.P. Exclusivamente	10	9	11	13	12
ESO y FP					1
Educación Especial	2	2	2	2	2
Total centros titularidad Pública	229	230	232	232	232
Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar					

**Tabla nº 16: Evolución del número de Centros privados-concertados. 2011-2016**

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
2º Ciclo Infantil y Primaria, exclusivamente	24	23	22	22	22
Educación Secundaria exclusivamente	17	18	16	16	16
Infantil, Primaria y Secundaria	27	27	27	27	28
Educación Especial	3	2	2	2	2
Total centros titularidad privada-concertada	71	70	67	67	68
Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar					

En este contexto, la escuela rural responde a las demandas educativas de un colectivo de familias y de alumnado que no permite en muchos casos tener una escuela graduada completa. La escuela multigrado da respuesta a esta situación, por una parte agrupando al alumnado de distintas edades en un mismo grupo de clase, y por otra, con la presencia de docentes que trabajan de manera simultánea con este alumnado de edades diversas.

En Navarra conviven en las zonas rurales escuelas de tipología diversa que agrupan a su alumnado en función de las edades que tienen en cada momento. Así, hay escuelas que no cuentan con grupos clase para todos y cada uno de los niveles de la educación infantil y primaria y agrupan al alumnado. Estas escuelas rurales pueden contar con aulas multigrado por el reducido número de alumnos y alumnas. Así, ofrecen todos los niveles de la educación infantil y primaria aunque quizás no tienen un grupo de clase por cada nivel educativo. En otras ocasiones por factores principalmente demográficos pueden no contar con todos los cursos escolares habituales en centros graduados. Hay que añadir además que puede concurrir otro factor lingüístico cuando el centro no oferta el modelo –A, B, D o G– o el programa –PAI– escogido por las familias.

En cualquier caso, si definimos la escuela rural como aquella que se encuentra en un contexto no urbano encontraremos escuelas de tipología diversa dentro de la posibilidad de que sean multigrado o graduadas. Una panorámica general sobre la escolarización en Educación Primaria y su ubicación por municipios nos aporta una imagen nítida de la gran dispersión de la misma.

<b>Tabla nº 17: Número de centros públicos y privados concertados de 2º ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria en las localidades de Navarra. 2016</b>	
<b>Número de centros</b>	<b>Localidades</b>
1	114 localidades
2	Abárzuza, Cizur Menor, Elizondo, Etxarri Aranatz, Fontellas, Lesaka, Lumbier, Mutilva, Sangüesa, Sarriguren, Viana
3	Altsasu/Alsasua, Bera, Berriozar, Estella-Lizarra, Lodosa, Orkoien, Tafalla, Zizur Mayor
4	Barañáin, Villava
6	Burlada
7	Tudela
44	Pamplona/Iruñea
Fuente: Sección 0 a 3 años y escuelas rurales	

Con el fin de proporcionar una imagen más detallada de esta realidad compleja se presenta la Tabla nº18, teniendo en cuenta que algunas escuelas mencionadas (Altsasu, Doneztebe, Elizondo, etc.) no se pueden considerar estrictamente escuelas rurales, pero se han añadido por la relación pedagógica que tienen establecida con las escuelas rurales de la zona y por encontrarse en ámbitos que se pueden caracterizar como rurales. Los datos corresponden al curso 2015-2016 y, como es lógico pensar, las variaciones interanuales son uno de los elementos sustanciales de esta realidad que siempre hay que considerar.

<b>Tabla nº 18: Agrupamientos en las escuelas rurales de Navarra. 2015-2016</b>	
<b>Zona</b>	<b>Localidades y cursos que se imparten</b>
Zona 1 Baztan	Almandotz (2º, 3º, 4º, 6º juntos) Amaiur ( 1º, 2º y 3º / y 4º, 5º, 6º ) Arizkun (1º, 2º, 3º /, 4º y 5º /y 6º solo) Arraioz (1º,2º,3º,4º y 5º) Azpilicueta (4º y 6º juntos) Erratzu ( 1º y 2º juntos, 4º solo y 5º y 6º juntos) Gartzain (2º, 3º y 6º juntos) Iruñita ( 1º solo, 2º solo, 3º, 4º y 5º solo y 6º solo) Oronoz Mugairi ( 1º y 2º ./3º y 4º / 5º y 6º) Urdax/Zugarramurdi (1º solo, 2º y 3º juntos, 4º, 5º y 6º juntos) Ziga (2º,3º,4º,5º y 6º juntos)
Zona 2 Malerreka	Beintza (1º, 4º, 5º y 6º juntos) Ituren (1º y 2º juntos, 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Legasa (1º,2º,3º,4º y 6º juntos) Narbarte (1º, 2º y 3º juntos; 4º, 5º y 6º juntos) Saldías (1º, 3º y 6º juntos) Sunbilla (1º, 2º y 3º solos; 4º y 5º juntos y 6º solo)
Zona 3	Areso (1º y 2º juntos; 3º, 4º y 5º juntos y 6º solo) Goizueta (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º solos) Betelu (cada curso un grupo) Jauntsaras (1º y 2º juntos) Leitza (grupo en todos los niveles)

Zona	Localidades y cursos que se imparten
Zona 4 Bortziriak / Cinco Villas	Arantza (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Bera (todos los niveles solos) Etxalar (1º y 2º juntos; 3º solo; 4º solo y 5º y 6º juntos) Igantzi (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Lesaka (1º y 2º solos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos)
Zona 5 Erronkari/Roncal	Roncal (1º, 2º y 3º juntos; 4º, 5º y 6º juntos)
Zona 6 Zaraitzu / Salazar	Ochagavía (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos)
Zona 7 Aezkoa- Erro- Zubiri	Auritz/Burquete (4º y 5º no hay; 1º, 2º, 3º y 6º juntos) Erro (1º solo; 2º, 3º, 4º, 5º juntos) Garralda (1º y 2º juntos; 3º y 4º solos y 5º y 6º juntos) Luzaide/Valcarlos (1º, 2º, 4º, y 5º juntos) Urroz ( 1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Zubiri (todos los niveles en modelo D, agrupados en un aula modelo A)
Zona 8 Sakana / Barranca	Arbizu (1º y 2º juntos) Etxarri Aranatz (todos los grupos solos) Iturmendi (1º, 2º, 3º juntos y 4º, 5º y 6º juntos) Lakuntza (todos los niveles solos) Olazti/Olazagutia (todos los niveles solos) Uhartre- Arakil (grupo en todos los niveles) Urdiain (1º solo, 2º y 3º juntos; 4º y 5º solos)
Zona 9 Sangüesa / Zangotza	Aibar (1º y 2º juntos, 4º, 5º y 6º juntos) Cáseda (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Lumbier (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos; 5º y 6º juntos) Sada (1º, 2º y 3º juntos)
Zona 10	Añorbe (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Barasoain (todos los niveles tienen grupo) Beire (1º y 2º juntos) Berbinzana (1º, 2º y 3º juntos; 4º, 5º y 6º juntos) Mendigorría (1º y 2º juntos; 3º, 4º, 5º y 6º solos) Miranda de Arga (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Obanos (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos; 5º y 6º solos) Pitillas (1º, 3º y 4º juntos; 5º y 6º juntos) Ujué (1º, 2º, 3º, 4º y 6º juntos)
Zona 11	Figarol (1º, 2º, 3º, 4º, y 5º juntos) Mélida (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Murillo el Fruto (1º solo; 2º y 3º juntos y 4º, 5º y 6º juntos) Rada (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos; 5º y 6º juntos) Santacara (1º y 2º juntos, 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos)
Zona 12	Abárzuza (1º, 2º y 3º juntos y 4º, 5º y 6º juntos) Allo (1º solo; 2º y 3º juntos; 4º solo y 5º y 6º juntos) Ancín (1º, 2º y 3º juntos y 4º, 5º y 6º juntos) Arróniz (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Cárcar (1º y 2º juntos; 3º solo; 4º y 5º juntos y 6º solo) Dicastillo (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos y 5º y 6º juntos) Lezáun (5º y 6º) Oteiza (1º y 2º juntos; 3º y 4º juntos; 5º sólos y 6º sólos) Sartaguda (1º y 2º juntos; 3º solo; 4º y 5º juntos y 6º solo) Sesma (grupo en todos los niveles) Villatuerta (1º, 2º y 3º juntos; 4º, 5º y 6º solos) Zudaire ( 1º y 2º juntos y 3º, 4º, 5º y 6º solos)
Fuente: Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades	

Por otra parte, las ratios en Educación Infantil y Primaria en los centros denominados incompletos quedan reflejadas en la Tabla nº 19.

<b>Tabla nº 19: Ratios en centros incompletos públicos de Educación Infantil y Primaria. 2015-2016</b>				
	Hasta 25 estudiantes	De 26 a 50 estudiantes	De 51 a 100 estudiantes	Totales
Nº Centros	20	22	27	69
Nº Estudiantes	289	882	1.841	3.012
Nº Medio estudiantes/centro	14,45	40,09	68,19	43,65
Nº Unidades	33	83	168	284
Nº medio unidades/centro	1,65	3,77	6,22	4,12
Ratio media (alumnos / grupo)	8,76	10,63	10,96	10,61

Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar

Por modelos lingüísticos el resumen que corresponde al curso 2015-2016 es el que sigue en la Tabla nº 20.

<b>Tabla nº 20: Resumen por modelos lingüísticos. 2015-2016</b>						
Modelos lingüísticos	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	Alumnado	Nº de grupos	Alumnado	Nº de grupos	Alumnado	Nº de grupos
Modelo D	1.340	121	1.374	126	1.431	134
Programa PAI	57	5	64	5	19	2
Modelo G/A	1.409	132	701	69	1.087	106
Modelo D y G/A	171	15	171	16	215	21
	59	7	51	6		
Modelo G/A y PAI	49	5	208	18	354	35
	-	-	520	46		
Totales	3.085	285	3.089	286	3.106	298

Fuente: Servicio de Ordenación e Igualdad de Oportunidades

Uno de los factores definitorios de la escuela rural es que al escolarizar población muy dispersa necesita transportar a un número elevado de niños y niñas. Siguiendo el criterio de las zonas, que pretende ordenar toda la información referida a escuela rural, los desplazamientos desde las localidades y barrios hacia los centros escolares del alumnado de Educación Infantil y Primaria están presentados en la Tabla nº 21 de manera sinóptica y en detalle en el Anexo nº 6. Es preciso aclarar que ocurre así, como es lógico pensar, porque las localidades de origen no cuentan con una escuela o la escuela que existe no ofrece el modelo lingüístico elegido por las familias. Por otra parte, en ciertos casos los niños y niñas transportados acuden una vez a la semana a actividades organizadas entre varios centros por cuestiones pedagógicas, como es el caso en Arraietz, Iruñeta o Ziga. Hay alumnado, asimismo, que ocupa plazas vacantes de transporte

aunque su centro de referencia sea otro. Teniendo en cuenta las circunstancias citadas, el número total de niños y niñas transportados es de 5.030 personas.

<b>Tabla nº 21: Alumnado transportado por zonas. 2016-2017. Resumen</b>			
<b>Zona</b>	<b>De</b>	<b>A</b>	<b>Número de alumnado</b>
Zona 1 Baztan	Gartzain	C.P. Arraiotz	13
	Aniz, Berroeta, Irurita Apote, Elizondo (caseríos), Irurita, Lekaroz (caseríos), Oronoz-Mugairi, Ziga	C.P. "San Francisco Javier" Elizondo	17
	Almandoz, Aniz, Arraiotz, Berroeta, Gartzain, Irurita, Oronoz-Mugairi, Ziga	C.P. "San Francisco Javier" de Elizondo//C.P. Irurita	54
	Amaiur, Arizkun, Errazu, Irurita	C.P. Irurita	55
	Almandoz	C.P. Ziga	7
	Landibar, Leorlas, Urdazubi/Urdax, Zugarramurdi	Colegio Rural agrupado Urdazubi-Zugarramurdi	47
Zona 2 Malerreka	Beintza-Labaien, Donamaria, Doneztebe caseríos, Elgorriaga, Eratsun, Gaztelu, Ituren, Legasa, Narbarte, Oitz, Saldias, Sunbilla, Urrotz, Zubieta	Colegio Público e I.E.S.O Doneztebe / Santesteban	291
Zona 3	Atallo, Azkarate, Betelu, Errakin, Gaintza, Intza, Lezaeta, Uztegui	C.P. "Araxes" Betelu	50
	Aita Semegi, Alkaintzuriain, Alkasoalde (Aristi, Zabala), Arano, Espidealdea (Espide, Itxortxa, Ferminenea)	C.P. "Andrés Narbarte Xalto" Goizueta	30
Zona 4 Bortziriak / Cinco Villas	C.P. Agerra	C.P. "Ricardo Baroja" Bera	71
	Banarta, Martxanbaita, Nabazgain, Zala	C.P. "Irain" Lesaka	22
	Aizarotz, Arrarats, Beramendi, Beruete, Erbiti, Gartzaron, Igoa, Ihaben, Itsaso, Jauntsaras, Udabe	C.P. "Oihanzabal" Jauntsaras	71
	Alto de Ezkurra (Basakabi), Erasote, Erreka, Ezkurra, Gorritzaran	C.P.E.I.P./H.L.H.I.P. "Erleta" Leitza	30
Zona 5 Erronkari / Roncal	Burgui, Garde, Isaba, Urzainqui, Vidangoz	C.P. "Julián Gayarre" / I.E.S.O. Roncal	82
Zona 6 Zaraitzu / Salazar	Esparza, Ezcároz, Güesa, Izal, Izalzu, Jaurrieta, Oronz, Uscarrés	C.P. / I.E.S.O. Ochagavía	52
Zona 7 Aezkoa- Erro-Zubiri**	Aincioa, Ardaitz, Esnottz, Lintzoain, Orondritz	C.P. "San Esteban" Erro	14
	Abaurreagaina/Abaurrea Alta, Aria, Aribe, Aurizberri/Espinal, Auritz/Burguete, Bizkarreta, Hiriberri de Aezkoa, Luzaide/Valcarlos, Mezkiritz, Orbaizeta, Orreaga, Ureta, Villanueva de Arce	C.P. "Ntra.Sra.de Orreaga" / I.E.S.O. Garralda	64
	Agorreta, Akerreta, Eugi, Esquiroz, Ilarratz, Ilurdoz, Inbuluzqueta, Irotz, Larrasoña, Leranotz, Saigots, Sarasibar, Setoain, Urdaniz, Urtasun, Zabaldika, Zubiri	C.P. "Xabier Zubiri" Zubiri	69
	Agorreta, Ardaitz, Aritzu, Egozkue, Errea, Erro, Esnottz, Etsain, Eugui, Inbuluzketa, Iragui, Irotz, Larrasoña, Saigots, Urdániz, Urtasun, Zilbeti, Zubiri	I.E.S.O "Pedro de Atarrabia" Villava	252*

Zona	De	A	Número de alumnado
Zona 8 Sakana / Barrantza	Arbizu, Arruazu, Bakaiku, Dorrao, Etxarri, Iturmendi, Lizarraga, Lizarragabengoa, Unanua, Urdiain	I.E.S. "San Miguel de Aralar"/ CP San Donato Alsasua	110*
	Arbizu, Etxarri-Aranaz, Lakuntza	C.P. "Alsasu/Alsasua"	3
	Arruazu, Etxarri, Irañeta	C.P."San Miguel" Uharte-Arakil	14
	Olazti		4
Zona 9 Sangüesa / Zangotza	Arbonies, Artieda, Domeño, Rípodas	C.P. "San Juan" Lumbier	7
	Eslava, Gallipienzo, Javier, Lerga, Liédena, Yesa	C.P. "Luis Gil" Sangüesa	39
Zona 10	Beire, Murillo el Cuende	C.P. "Príncipe de Viana" Olite	14
	Garinoain, Mendivil, Pueyo, San Martín de Unx	C.P. "Marqués de la Real Defensa" Tafalla	34
Zona 11	Figarol, Mélida, Murillo el Fruto, Rada, Santacara	I.E.S.O. Carcastillo	83
Zona 12	Abaigar, Abárzuza, Aberin, Allo, Amillano, Ancín, Aramendia, Arbeiza, Arellano, Arróniz, Artavia, Arteaga, Ayegui-La Merced, Azkona, Azqueta, Bearin, Dicastillo, Erául, Eulz, Galbarra, Galdeano, Garisoain, Guembe, Igúzquiza, Iturgoyen, Lacar, Larrión, Legaria, Lerate, Lorca, Luquin, Metauten, Morentin, Muniain de la Solana, Murieta, Oco, Ollobarren, Oteiza, Riezu, Salinas de Oro, Ugar, Urbiola, Vidaurre, Villamayor de Monjardín, Villanueva de Yerri, Villatuerta, Zabal, Zubielqui, Zufia, Zurucuain	C.P. "Remontival" Estella	372*
Total			5.034
* Entre este alumnado se encuentra también alumnado de otras zonas			
** El alumnado con domicilio al norte de Antxoriz es transportado a Zubiri y el del sur de la localidad a Huarte			
Fuente: Negociado de Gestión de Servicios Escolares			

En los últimos años, en las escuelas rurales en Navarra se han establecido zonas para facilitar la coordinación del profesorado. La cobertura de estas zonas es la que corresponde a la que estamos adoptando en este apartado. En las mismas se detalla, también para el el curso 2015-2016, las horas oficialmente establecidas para labores de coordinación con otros centros de la zona.

Tabla nº 22: Zonas de coordinación, sedes y horario para tal función. 2015-2016			
Zona	Sede		Coordinación: horas semanales
Zona 1	Iruñea		Coordinadora Escuelas Rurales - completa
Zona 2	Sunbilla		Coordinadora Escuelas Rurales 13
Zona 3	Jauntsarats		2
	Areso		10
Zona 4	Se coordinan	Arantza	7
		Etxalar	7
		Igantzi	7
		Lesaka	2
		Bera	2
Zona 5	Roncal (CP-IESO)		13
Zona 6	Ochagavía(CP-IESO)		13
Zona 7	Garralda		Coordinador Escuela Rural ½ + Asesor CAP ½
Zona 8	Olazti		Coordinador Escuela Rural ½ + Asesora CAP ½
Zona 9	Se coordinan	Aibar	6
		Cáseda	8
		Sada	3
	Urroz		3
	Lumbier		8
Zona 10	Añorbe		2
	Obanos		2
	Berbinzana		2
	Mendigorría		3
	Miranda de Arga		2
	Pitillas		3
	Beire		2
	Ujué		
	Zona 11	Figarol	
Murillo		2	
Santacara		2	
Rada		2	
Mélida		2	
		Coordinadora Escuelas Rurales - 3	
Zona 12	Allo		Coordinador Escuelas Rurales - completa

Fuente: Sección 0 a 3 años y Escuelas Rurales

## Actualidad de la escuela rural

El interés por la situación de la escuela rural en Navarra en estos últimos años está avallada por iniciativas que se han originado en diversos estamentos y organismos de la Comunidad. El profesorado y las familias directamente implicadas, ayuntamientos y concejos o personas expertas en ámbito rural han manifestado en repetidas ocasiones la conveniencia de un nuevo impulso que mejore su situación. Como expresión social y políticamente articulada es de interés recordar los dos pronunciamientos del Parlamento Foral que se citan a continuación.

El día 17 de mayo de 2012 las parlamentarias Nekane Pérez Irazabal, Aitziber Sarasola Jaca y Marisa de Simón Caballero presentaron una moción, tratada en la Mesa el día 28 del mismo mes, por la que se instaba al Gobierno de Navarra a tener en cuenta diversos aspectos para el mantenimiento de las escuelas del medio rural. El texto de la moción expresaba en su exposición de motivos, entre otras razones, que:

*“En los últimos cuarenta años se han ido cerrando Escuelas del Medio Rural con lo que ello conlleva. Un pueblo sin escuela es un pueblo que va perdiendo su vida, la vida que da la infancia. La escuela pública rural contribuye al mantenimiento de vida en los pueblos, aumenta la participación de la comunidad educativa en los proyectos de trabajo, prepara al alumnado en Nuevas Tecnologías, contribuye a una enseñanza personalizada y de calidad, fomenta el trabajo en equipo, hace al alumnado crítico y reflexivo ante los retos que la vida le plantea, colabora en la educación en valores; en resumen, hace al alumnado competente en el quehacer diario. Si las familias tienen que moverse para ir a la escuela se dificulta la participación de las familias en la misma”.*

La resolución aprobada el día 21 de junio de 2012 por la Comisión de Educación instaba al Gobierno de Navarra a que tenga en cuenta los siguientes aspectos que reproducimos en su literalidad:

- “Hecho diferencial propio: aceptación y tratamiento en base a las especificidades de estas escuelas dentro de la Administración, creando nuevos espacios que tengan en cuenta las características propias de las mismas.
- Aperturas y reaperturas: establecimiento de un número mínimo por encima del cual, debe de abrirse la escuela si así lo demanda el pueblo.
- Visión no economicista, servicio público: para mantener vivos los pueblos, hay que entender la educación como un servicio público, que está por encima de beneficios económicos y en el cual se deben hacer las inversiones necesarias.
- Políticas de discriminación positiva: partiendo de sus particularidades hay que ofrecer una ayuda especial para desarrollar los proyectos propios que sean necesarios.
- Respeto a la pluralidad lingüística: posibilidad de escolarización en la escuela del pueblo por encima de las restricciones de zonificación vigentes.
- Patrimonio Cultural: tomar medidas siguiendo la tendencia y el tratamiento que se está dando a las escuelas rurales en los demás países europeos.

- Apoyo a la carrera profesional del profesorado rural, condiciones laborales: dar facilidades e incentivos al profesorado de estas zonas, haciendo los puestos de trabajo más atractivos y garantizando estabilidad, la elaboración de plantillas no debe ser solamente por un conteo de alumnado que suponga suprimir unidades sin tener en cuenta las especificidades de los colegios rurales.
- Formación: Formación específica en la Universidad, formación en el CAP de cada zona para quienes ejercen la docencia en las escuelas rurales.
- Negociado Escuela Rural; es imprescindible el funcionamiento de un órgano eficaz que atienda las necesidades y especificidades de estas escuelas.
- Un Mapa Escolar que sacie las necesidades citadas: acabar con el sin sentido de zonificación actual y realizar una acorde con las necesidades de los pueblos”.

Con posterioridad, el día 1 de febrero de 2016, el Grupo parlamentario Socialista de Navarra presentaba una moción por la que se instaba al Gobierno de Navarra a adoptar las medidas oportunas para “mantener la escuela rural como institución educativa, con su estructura organizativa heterogénea y singular, así como a liberar los recursos necesarios para mantener e implantar la red de unidades escolares que los integran.”

En la exposición de motivos la parlamentaria María Chivite Navascués manifestaba:

*“La apuesta por esta institución, bien por medio de concentraciones de pequeños centros para varios municipios vecinos, como alternativa para evitar la desaparición de escuelas en el medio rural, como medida social de carácter integral o por el establecimiento de un sistema para la dotación de recursos materiales y humanos, programas y servicios complementarios, como los comedores escolares, tienen una inmediata repercusión en la consolidación del área rural, que permite al alumnado de educación infantil y primaria mantenerse en su pueblo” (...)*

*“En el momento actual, de cambios en las leyes educativas y en un contexto socioeconómico de crisis, se corre el peligro de desarrollar las normas educativas en detrimento de la educación en el medio rural. Las comunidades educativas de muchas localidades navarras temen el daño que se pueda perjudicar a la escuela rural”.*

El Pleno del Parlamento de Navarra en sesión celebrada el día 5 de mayo de 2016 aprobó una resolución que afirmaba:

- “1. El Parlamento de Navarra insta al Gobierno de Navarra a adoptar las medidas oportunas para mantener la escuela rural como institución educativa, con su estructura organizativa heterogénea y singular, a liberar los recursos necesarios para mantener e implantar la red de unidades escolares que los integran, así como al cumplimiento de la resolución tomada en la pasada legislatura citada en la exposición de motivos.
2. El Parlamento de Navarra insta al Gobierno de Navarra a mantener las aulas rurales en los colegios públicos de Infantil y Primaria de ámbito rural sin limitar su continuidad por un número de alumnos mínimo y así garantizar su existencia en los municipios con menos habitantes, que sirvan de referente social y posibiliten el mantenimiento

de la población en el medio rural. Proveyendo a los colegios públicos de Infantil y Primaria del medio rural de los medios y recursos suficientes tanto personales, económicos y técnicos, que les permita ofrecer unos niveles adecuados de calidad en la enseñanza”.

Por otra parte, en el acuerdo de Gobierno de Navarra para la actual legislatura se incluyen dos puntos referidos a la escuela rural que son los siguientes:

- “18. Establecer medidas de compensación educativa en la zona rural y en las concentraciones escolares.
19. Apostar firmemente por el mantenimiento y promoción de las escuelas rurales. Defensa y puesta en marcha del decálogo aprobado por la mayoría del parlamento la pasada legislatura.”

Podemos afirmar, en definitiva, que la preocupación por el futuro de la escuela rural en Navarra es ampliamente compartida por los agentes sociales, profesionales, económicos y políticos. Ante esta situación de acuerdo general en el diagnóstico de la situación es necesario avanzar formulando algunas propuestas para el futuro.

## Características de la escuela rural

La escuela rural se escapa a una definición precisa y cerrada. En su lugar se puede intentar caracterizarla a partir de un listado de rasgos que las escuelas comparten en mayor o menor grado y desde los mismos se podría decir que la escuela rural es una modalidad educativa que tiene unas características que la hacen reconocible. Así:

- Es un tipo de escuela que responde a necesidades específicas de poblaciones normalmente pequeñas.
- Las poblaciones en las que se encuentran han tenido un pasado económico vinculado, en general, a actividades agrícolas, ganaderas, forestales y derivadas. En la actualidad, sin embargo, los rasgos económicos son más difusos ya que se han incrementado las actividades vinculadas a los servicios y el turismo.
- Las personas adultas y las generaciones anteriores también se han escolarizado en la escuela rural. Por ello, las relaciones sociales sobre las que se sustenta suelen ser amplias e intensas.
- Las personas de la comunidad educativa y del entorno colaboran y apoyan a la escuela.
- La escuela rural suele estar muy relacionada con el ayuntamiento de la localidad, que tiende a colaborar con la escuela facilitándole las actividades, cediendo instalaciones, apoyando económicamente, etc.
- La comunidad, a su vez, utiliza las instalaciones y servicios de la escuela. La escuela rural es una institución que da vida al pueblo.
- Entre los habitantes existe la percepción de que el pueblo no se entiende sin escuela.

- La práctica docente en la escuela rural exige de los y las profesionales una preparación específica, debido a los rasgos propios de la misma.
- El profesorado de las escuelas rurales debe desarrollar su trabajo docente y educativo adaptándolo a las diferentes situaciones, niveles y edades del alumnado.
- La escuela rural tiende a relacionar la actividad docente y el aprendizaje del alumnado con el entorno inmediato.
- Esta adaptabilidad hace que resulte conveniente la experimentación educativa y el desarrollo de pedagogías activas.
- Las condiciones de la escuela rural favorecen la actitud de colaboración y el aprendizaje cooperativo entre el alumnado. En numerosos casos, además, puede tener agrupamientos multigrado, lo que propicia lo anterior.
- El reducido número de alumnos y alumnas, en ocasiones, puede ser un factor que precisa actividades compartidas con otros centros próximos.
- La escuela rural es propicia a organizar actividades en las que pueden participar todo el alumnado, las familias y otras personas del pueblo.
- Los servicios complementarios son difíciles de organizar y exigen para su funcionamiento recursos y apoyos adecuados.

## Propuestas para una nueva escuela rural

La situación actual y el interés indudablemente manifestado en nuestra Comunidad aconsejan la elaboración de un Plan para la escuela rural en Navarra. Tras décadas en las que se han ido tomando iniciativas parciales, es indudable que se impone la conveniencia de un Plan que articule propuestas desde y hacia el ámbito educativo, pero en relación directa con los numerosos agentes que están presentes en el contexto rural.

Sirva lo que sigue como una serie de propuestas que retoman y reformulan muchas iniciativas que están en marcha o propone otras nuevas que conviene modificar y que han sido debatidas entre personas expertas y representantes de diversas instituciones vinculadas a la escuela rural.

- La división tradicional entre infancia y juventud relacionada con la educación, la vida adulta dedicada al trabajo y la vejez ociosa no se corresponde con la realidad de la vida actual. La educación no puede entenderse si no ocupa la vida de las personas en toda su amplitud, por ello, se habla de educación a lo largo de la vida (formación básica, formación sociocultural y formación para el trabajo). La escuela rural debe ser parte activa, junto con otras estructuras, del servicio educativo entendido a lo largo de la vida.
- Es necesario partir de una idea amplia de educación, siendo conscientes de que la escuela tiene un papel fundamental en la tarea educativa, pero es preciso buscar la coordinación con otros agentes relevantes, generando así itinerarios educativos adaptados, vinculados al entorno y con visión universal. Dicho de otra manera, la escuela rural está dentro de una modalidad específica de escolaridad que debe ser entendida de manera diferenciada.

- Los entornos rurales son parte esencial del patrimonio cultural material e inmaterial por lo que son precisas iniciativas que tengan en cuenta este rasgo, siguiendo la tendencia que se está generalizando en las escuelas rurales de otros entornos. En la construcción de este concepto de pueblos educadores son esenciales las distintas entidades y organizaciones existentes en el territorio. Los ayuntamientos de los pueblos con escuelas rurales son y deben seguir siendo actores principales que colaboran en el bienestar y en la mejora paulatina de la calidad del servicio que se presta a la comunidad en su totalidad.
- Es imprescindible la elaboración de un mapa escolar que tenga como objetivo central la vertebración de Navarra. Tiene que tener en cuenta, por ello, la comarcalización, lo que supone la conjunción de las redes educativas y culturales actuales en un mapa, que sea armónico con los mapas de otros servicios públicos. La comarca ha de ser el referente principal en la planificación educativa, pero no de forma excluyente, ya que puede haber centros y servicios de carácter supracomarcal.
- La configuración de este mapa comarcal es un objetivo a medio plazo que se deberá elaborar conforme las entidades comarcales vayan asumiendo competencias que ya tienen reconocidas o nuevas que puedan asignárseles en el futuro. La comarcalización o la constitución de redes entre ciertas escuelas pueden ayudar en la labor de una escuela rural adaptada a las nuevas demandas de la sociedad globalizada y a dar un impulso a proyectos educativos y culturales con espíritu comarcal.
- Debe primar una visión de servicio público que permita mantener vivos los pueblos. El establecimiento de números mínimos de alumnado deberá interpretarse de manera flexible, siguiendo la mejor tradición de la escuela rural, para permitir la continuidad de los centros. La financiación de la escuela rural es también específica. El posible mayor coste de la plaza escolar es una característica que debe ser asumida por la administración porque forma parte de la misma.
- La escuela rural necesita seguir contando con políticas de potenciación que interpreten sus circunstancias y ofrezcan ayuda para desarrollar los proyectos que sean necesarios. Una medida organizativa imprescindible es la constitución de un órgano estable de coordinación dentro del Departamento de Educación, para que atienda las necesidades y especificidades propias de estas escuelas.
- Una iniciativa de futuro puede ser la constitución de un Observatorio de escuela rural que permita reflexionar y proponer, en su caso, iniciativas desde las distintas administraciones públicas, forales y locales, universidad y agentes comunitarios, económicos y culturales como ya existe en otras comunidades autónomas con un notable camino recorrido.
- Conviene definir requisitos de calidad que deban reunir los centros del medio rural, sea cual sea su tamaño y los niveles que impartan. Ello permitiría actuar en la mejora de infraestructuras con planes de reforma y mejora de edificios, desde la reflexión imprescindible con la comunidad educativa del diseño de espacios propios, el análisis de espacios compartidos con otras instituciones municipales y comarcales, la actualización de los equipamientos educativos, la conexión entre centros, la mejora de redes informáticas, etc.

- La definición de plantillas de profesorado y otras personas trabajadoras debe ser acorde con las necesidades, a la vez que se mejoren las condiciones laborales del profesorado itinerante, la flexibilidad organizativa en la utilización de los recursos, el fomento de la estabilidad del profesorado, la potenciación de grupos de formación en centros y de equipos de docentes de varios centros que elaboren materiales especialmente dirigidos al alumnado con agrupamientos propios de las escuelas rurales y la incentivación administrativa y económica de proyectos de innovación en las aulas y en los centros.
- La formación adecuada del profesorado es una tarea imprescindible. En primer lugar, en la formación inicial, con la introducción en los estudios universitarios de contenidos relacionados con las escuelas rurales y el impulso a proyectos de investigación específicos. En segundo lugar, en la formación permanente abriendo nuevas posibilidades al profesorado que trabaja en el medio rural impulsando, de manera especial, lugares de encuentro y seminarios para el intercambio de experiencias educativas. Por otra parte, el profesorado destinado por primera vez a un centro de zona rural debiera realizar un curso de preparación inicial antes del comienzo de las clases.
- El recorrido profesional del profesorado rural y las condiciones laborales deben mejorarse proponiendo incentivos, haciendo los puestos de trabajo más atractivos y garantizando estabilidad. La elaboración de plantillas y los criterios utilizados conviene que tengan en cuenta las especificidades de estos colegios.
- Las escuelas rurales se encuentran en contextos lingüísticos cada vez más complejos. En Navarra, con una distribución muy específica, el castellano y el euskara son las lenguas vehiculares de aprendizaje y de relaciones sociales dentro y fuera de la escuela. Los últimos años el inglés, de manera preferente, ha ido adquiriendo una importancia relevante en la escuela. Las comunicaciones, la movilidad de las familias o las personas migrantes con otros idiomas están transformando la sociedad y, como consecuencia de ello, todos estos factores de cambio llegan también a las escuelas rurales. Estos contextos plurilingües plantean nuevos retos, no exentos de dudas, sobre la articulación cultural y curricular de las lenguas que hay que plantear.
- Algunas zonas rurales de Navarra son limítrofes o están muy cerca de Francia y parece lógico plantearse proyectos compartidos, entre centros de ambos lados, de interés mutuo o una consideración sobre el currículum y las actividades complementarias o extraescolares, tal y como se ha iniciado en el curso 2016-2017 entre Luzaide-Valcarlos y Arnegi.
- Los colegios rurales pueden y deben asumir una amplia autonomía para la organización de sus recursos, el establecimiento de su horario lectivo, la adaptación del currículum a proyectos educativos, la promoción de iniciativas innovadoras, la elaboración de programas para diversidad del alumnado, el impulso de la participación de la comunidad educativa o la organización de actividades culturales.
- El conjunto de escuelas rurales debe diseñar redes de coordinación que permitan compartir recursos educativos, medioambientales, culturales y sociales existentes en las diversas comarcas integrando esas actividades en sus propuestas educativas, haciendo posible el aprovechamiento de recursos comarcales, el fomento de la so-

cialización del alumnado y el establecimiento de cauces de cooperación con las instituciones locales.

- La escuela rural tiene que seguir potenciando la innovación educativa para poder facilitar a su alumnado experiencias en medios distintos a los que habitualmente reside, con el fin de ponerle en contacto con otras realidades de interés. Pero, además, desde el respeto a la autonomía pedagógica y organizativa antes referida, ha de fomentarse la puesta en marcha de proyectos educativos compartidos entre varios centros de una misma zona y de iniciativas de socialización que, utilizando los recursos existentes (bibliotecas, casas de cultura, museos, monumentos, paisajes, oficios tradicionales y contemporáneos, etc.) se enfoquen al alumnado.
- La zonificación de los servicios educativos, propios de la etapa de infantil y primaria debe vincularse con los correspondientes centros de educación secundaria, de manera que la continuidad entre las etapas quede asegurada por el trabajo de coordinación entre el personal docente adscrito a etapas distintas reforzando, de esta manera, aquellos elementos comunes.
- Los centros educativos han de establecer conexiones permanentes con otras instancias formativas y culturales del medio rural. La educación es una tarea compartida que no se desarrolla en exclusiva en el centro escolar. Es necesario ampliar las ofertas formativas, tanto en las enseñanzas regladas donde actualmente las carencias son mayores (Escuelas Infantiles, FP, EPA, Escuelas de música, etc.) como en otro tipo de enseñanzas culturales cada vez más demandadas por otros tramos de población.
- La etapa educativa de 0-3 es tan necesaria en el pueblo como en la ciudad por ser un elemento educativo y socializador. Por lo tanto, hay que estimular y ayudar a las administraciones para que la oferta pública sea lo más amplia posible. En el contexto rural es necesaria una buena colaboración con la escuela, para compartir el proyecto, los espacios, para favorecer su autonomía y, al mismo tiempo, la coordinación para elaborar proyectos educativos comunes.
- La administración educativa debe fomentar la coordinación entre los centros, tanto graduados como multigrado, de una misma zona. Compartir la gestión, la organización y las tareas administrativas son medios para superar el aislamiento y mejorar el servicio.
- Las distintas administraciones han de asumir la planificación y gestión de los servicios de transporte y de comedor combinando la calidad de los mismos con la inserción en las propias localidades siempre que resulte posible. Así, por ejemplo, el comedor tiene que vincularse cada vez más al desarrollo local y sostenible, vinculándose a la producción y distribución más cercana a cada escuela.

En definitiva, la realidad rica y compleja desde la que parten los centros educativos rurales navarros puede ser mejorada con el impulso coordinado de los agentes educativos, culturales y sociales con los que se relaciona. Desde esta perspectiva se ha elaborado este texto que quiere proponer un espacio de acuerdo para incrementar la calidad de un servicio educativo esencial.

## Anexos

<b>Anexo nº 1: Población por grupos de edad y sexo. España. 1 de enero de 2016</b>						
	<b>Población</b>			<b>Porcentaje</b>		
	<b>Ambos sexos</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Ambos sexos</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Total	46.524.943	22.829.325	23.695.618	100,0	49,1	50,9
0-4	2.161.836	1.112.894	1.048.942	4,6	2,4	2,3
5-9	2.475.976	1.274.124	1.201.852	5,3	2,7	2,6
10-14	2.337.886	1.198.056	1.139.830	5,0	2,6	2,4
15-19	2.181.655	1.122.696	1.058.959	4,7	2,4	2,3
20-24	2.315.823	1.181.027	1.134.796	5,0	2,5	2,4
25-29	2.615.280	1.311.130	1.304.150	5,6	2,8	2,8
30-34	3.152.935	1.584.326	1.568.609	6,8	3,4	3,4
35-39	3.886.597	1.979.045	1.907.552	8,4	4,3	4,1
40-44	3.939.481	2.008.314	1.931.167	8,5	4,3	4,2
45-49	3.714.788	1.873.068	1.841.720	8,0	4,0	4,0
50-54	3.458.378	1.719.863	1.738.515	7,4	3,7	3,7
55-59	3.068.157	1.506.741	1.561.416	6,6	3,2	3,4
60-64	2.561.040	1.241.516	1.319.524	5,5	2,7	2,8
65-69	2.339.046	1.109.837	1.229.209	5,0	2,4	2,6
70-74	1.964.601	907.398	1.057.203	4,2	2,0	2,3
75-79	1.572.715	683.024	889.691	3,4	1,5	1,9
80-84	1.425.655	572.945	852.710	3,1	1,2	1,8
85 y +	1.353.094	443.321	909.773	2,9	1,0	2,0

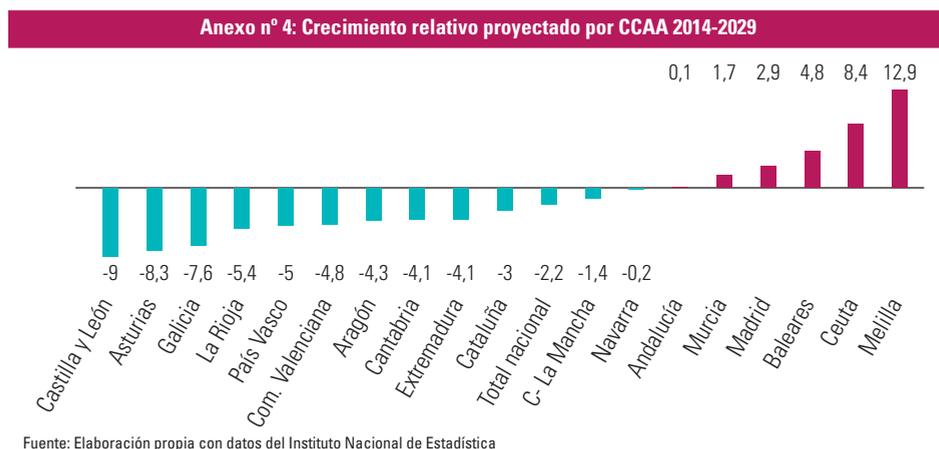
Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística

<b>Anexo nº 2: Población por grupos de edad y sexo. Navarra. 1 de enero de 2016</b>						
	<b>Población</b>			<b>Porcentaje</b>		
	<b>Ambos sexos</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Ambos sexos</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Total	640.339	317.678	322.661	100,0	49,6	50,4
0-4	31.991	16.425	15.566	5,0	2,6	2,4
5-9	35.134	18.006	17.128	5,5	2,8	2,7
10-14	33.337	17.065	16.272	5,2	2,7	2,5
15-19	31.417	16.034	15.383	4,9	2,5	2,4
20-24	30.664	15.734	14.930	4,8	2,5	2,3
25-29	32.908	16.634	16.274	5,1	2,6	2,5
30-34	40.531	20.336	20.195	6,3	3,2	3,2
35-39	51.799	26.690	25.109	8,1	4,2	3,9
40-44	53.524	27.609	25.915	8,4	4,3	4,0
45-49	51.026	26.182	24.844	8,0	4,1	3,9
50-54	47.493	24.146	23.347	7,4	3,8	3,6
55-59	42.005	21.113	20.892	6,6	3,3	3,3
60-64	35.576	17.776	17.800	5,6	2,8	2,8
65-69	32.873	16.015	16.858	5,1	2,5	2,6
70-74	27.721	13.285	14.436	4,3	2,1	2,3
75-79	20.913	9.344	11.569	3,3	1,5	1,8
80-84	20.028	8.258	11.770	3,1	1,3	1,8
85 y +	21.399	7.026	14.373	3,3	1,1	2,2

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística

Anexo nº 3: Nacimientos por Comunidades Autónomas 2000-2015					
Comunidad Autónoma	2000	2005	2010	2014	2015
Total	397.632	466.371	486.575	427.595	419.109
Andalucía	80.579	91.807	92.201	82.195	80.523
Aragón	9.921	11.628	12.940	11.602	11.330
Asturias	6.731	7.482	7.763	6.600	6.457
Baleares	9.502	10.925	11.967	10.673	10.580
Canarias	18.981	20.127	18.305	16.398	16.161
Cantabria	4.341	5.267	5.575	4.565	4.368
Castilla y León	17.874	19.425	20.486	17.886	17.366
Castilla- La Mancha	16.723	19.007	21.998	18.392	18.175
Cataluña	63.807	79.766	84.368	71.589	69.902
Ceuta	996	1.065	1.192	1.202	1.093
Extremadura	10.133	9.993	10.128	9.167	8.854
Galicia	19.418	21.097	22.047	19.630	19.412
La Rioja	2.346	3.038	3.374	2.834	2.734
Madrid	56.623	69.367	73.878	65.505	64.681
Melilla	1.103	1.012	1.359	1.625	1.518
Murcia	14.195	17.330	18.039	16.308	15.947
Navarra	5.262	6.149	6.778	6.183	6.013
País Vasco	17.316	19.698	21.170	19.379	18.840
Comunidad Valenciana	40.775	50.628	51.684	44.343	43.311
Residentes en el extranjero	1.006	1.560	1.323	1.519	1.844

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística



Anexo nº 5: Zonas de Escuelas Rurales y recursos para coordinación. 2016-2017			
Zona	Sede		Coordinación
Zona 1	Irurita		Coordinadora Escuelas Rurales - completa
Zona 2	Sunbilla		Coordinadora Escuelas Rurales 13 horas
Zona 3	Jauntsarats		2 horas
	Areso		10 horas
Zona 4	Se coordinan	Arantza	7 horas
		Etxalar	7 horas
		Igantzi	7 horas
		Lesaka	2 horas
		Bera	2 horas
Zona 5	Roncal (CP-IESO)		13 horas
Zona 6	Ochagavía (CP-IESO)		13 horas
Zona 7	Garralda		Coordinador Escuela Rural ½ + Asesor CAP ½
Zona 8	Olazti		Coordinadora Escuela Rural ½ + Asesora CAP ½
Zona 9	Se coordinan	Aibar	6 horas
		Cáseda	8 horas
		Sada	3 horas
	Urroz		3 horas
	Lumbier		8 horas
Zona 10	Añorbe		2 horas
	Obanos		2 horas
	Berbinzana		2 horas
	Mendigorría		3 horas
	Miranda De Arga		2 horas
	Pitillas		3 horas
	Beire		2 horas
	Ujué		
Zona 11	Figarol		2 horas
	Murillo		2 horas
	Santacara		2 horas
	Rada		2 horas
	Melida		2 horas
			Coordinadora Escuelas Rurales - 3 horas
Zona 12	Allo		Coordinador Escuelas Rurales - completa

Fuente: Sección de 0 a 3 y Escuelas Rurales

<b>Anexo nº 6: Alumnado transportado por zonas. 2016-2017*</b>			
<b>Localidad</b>	<b>Centros</b>	<b>Ruta del vehículo</b>	<b>Total</b>
Altsasu-Alsasua	I.E.S. "San Miguel de Aralar"/ CP San Donato / C.P. "Altsasu/Alsasua"	Altsasu-Alsasua, Arbizu, Arruazu, Bakaiku, Dorrao, Etxarri-Aranaz, Iturmendi, Lakuntza, Lizarraga, Lizarragabengoa, Unanua, Urdiain	113
Ansoain / Pamplona	C.P. "Ezkaba" / C.P. "Doña Mayor"	Artica pueblo, Nuevo Artica	96
Aoiz	C.P. "San Miguel" / I.E.S.O.	Aos, Arrieta, Artaiz, Artajo, Artieda, Ecay, Elcoaz, Gorraiz de Arce. Idoate, Imirizaldu, Irurozqui, Lizarraga, Meoz, Murillo, Reta, Santa Fé (Urraul Alto), Saragüeta, Urbicain, Urroz Villa, Villanueva, Villaveta, Zalba	78
Arraiotz	Colegio Público	Gartzain	13
Bera	C.P. "Ricardo Baroja"	C.P. Agerra	71
Beriain	C.P.E.I.P.	Arlegui , Biurrun, Campanas, Cordovilla, Esparza de Galar, Esquíroz, Tiebas	48
Berriozar	C.P. "Mendialdea I y II" / I.E.S.O. Berriozar	Aizoain, Aldaba, Añézar, Ballariain, Belzunce, Beorburu, Berrioplano, Berriosuso, Larragueta, Larrayoz, Loza, Marcalain, Navaz, Nuin, Ollacarizqueta, Osacar, Osinaga, Sarasa, Unzu, Usi	183
Betelu	C.P. "Araxes"	Atallo, Azkarate, Betelu, Errazkin, Gaintza, Intza , Lezaeta, Uztegui	72
Burlada - Villava	I.E.S. "Ibaialde", Burlada/ I.E.S.O "Pedro de Atarrabia" Villava	Burutáin, Egüés, Gorraiz, Huarte, Ibiricu, Olaz, Olloqui, Urrotz	82
Carcastillo	I.E.S.O.	Figarol, Mérida, Murillo el Fruto, Rada, Santacara	83
Cascante	C.P. "Vicenta María"	Barillas, Tulebras	17
Cortes	I.E.S.O. "Bardenas Reales"	Buñuel	62
Doneztebe / Santesteban	Colegio Público e I.E.S.O.	Beintza-Labaien, Donamaría, Doneztebe caseríos, Elgorriaga, Eratsun, Gaztelu, Ituren, Legasa, NARBarte, Oitz, Saldías, Sunbilla, Urrotz, Zubieta	291
Elizondo / Irurita	C.P. "San Francisco Javier" / C.P. Irurita	Almandoz, Aniz, Arraioz, Berroeta, Elizondo (caseríos), Gartzain, Irurita, Irurita Apote, Lekaroz (caseríos), Oronoz-Mugairi, Ziga	71
Erro	C.P. "San Esteban"	Aincioa, Ardaitz, Esnotz, Lintzoain, Orondritz	14
Estella	C.P. "Remontival"	Abaigar, Abárzuza, Aberin, Allo, Amillano, Ancín, Aramendia, Arbeiza, Arellano, Arróniz, Artavia, Arteaga, Ayegui-La Merced, Azkona, Azqueta, Bearin, Dicastillo, Eraúl, Estella, Eulz, Galbarra, Galdeano, Garisoain, Gueembe, Igúzquiza, Iturgoyen, Lacar, Larrión, Legaria, Lerate, Lorca, Luquin, Metauten, Morentin, Muniain de la Solana, Murieta, Oco, Ollobarren, Oteiza, Riezu, Salinas de Oro, Ugar, Urbiola, Vidaurre, Villamayor de Monjardín, Villanueva de Yerri, Villatuerta, Zabal, Zubielqui, Zufía, Zurucaín	390

Localidad	Centros	Ruta del vehículo	Total
Garralda	C.P. "Ntra.Sra.de Orreaga" / I.E.S.O.	Abaurreagaina/Abaurrea Alta, Aria, Arike, Aurizberri/Espinal, Auritz/Burguete, Bizkarreta, Hiriberri de Aezkoa, Luzaide/Valcarlos, Mezkitz, Orbaizeta, Orreaga, Ureta, Villanueva de Arce	75
Goizueta	C.P. "Andrés Narbarte Xalto"	Aita Semegi, Alkaintzuriain, Alkasoalde (Aristi, Zabala), Arano, Espidealdea (Espide, Itxortxa, Ferminenea)	30
Huarte	C.P.E.I.P. "Virgen Blanca"	Egüés, Elcano, Gorraiz, Ibiricu, Lerruz, Lizoáin, Mendioroz, Olaz, Olloqui, Ripagaina, Sagaseta, Uroz, Yeltz	103
Irurita	Colegio Público	Amaiur, Arizkun, Errazu, Irurita	55
Irurtzun	C.P. "Atakondoa"	Anoz, Arteta, Azanza, Cía, Ciriza, Echarri, Echauri, Eguiarreta, Eraso, Erbiti, Errotz, Etxaleku, Etxarren, Etxeberri, Gartzaron, Gulina, Hiriberri/Villanueva, Ibero, Ihabar, Itzarbe, Irañeta, Irurtzun, Izurdiaga, Larumbe, Latasa, Leitzza, Lekunberri, Muskitz, OIlo, Orcoyen, Ororbia, Oskotz, Pamplona, Saldise, Sarasate, Satrustegi, Senosiain, Uitz, Ulzurrun, Urritzola, Zarrantz, Zuazu	241
Jauntsarats	C.P. "Oihanzabal"	Aizarotz, Arrarats, Beramendi, Beruete, Erbiti, Gartzaron, Igoa, Ihaben, Itsaso, Jauntsarats, Udabe	71
Larraitzar	C.P. "Obispo Irurita" / I.E.S.O.	Aizarotz, Alkotz, Anocibar, Aróstegui, Arraitz-Orkin, Arrarats, Auza, Beramendi, Beruete, Beunza, Ciauriz, Ciganda, Eguaras, Eguillor (Atez), Eltso, Eltzaburu, Gartzaron, Gascue, Gorrantz-Olano, Guelbenzu, Guerendiain, Igoa, Ihaben, Ilarregui, Iraizotz, Itsaso, Lantz, Larraitzar, Lizaso, Ostiz, Ripa, Suarbe, Udabe, Urritzola-Galain, Zenotz	305
Leitzza	C.P.E.I.P./H.L.H.I.P. "Erleta"	Alto de Ezkurra (Basakabi), Erasote, Erreka, Ezkurra, Gorritaran	30
Lekunberri	C.P. "Ibarberri"	Albiasu, Aldatz, Alli, Arruiz, Astiz, Azpiroz, Baraibar, Etxarri, Gorriti, Iribas, Lekunberri, Madoz, Mugiro, Oderitz, Uitz	90
Lesaka	C.P. "Irain"	Banarta, Martxanbaita, Nabazgain, Zala	22
Los Arcos	C.P. "Santa María"	Acedo, Armañanzas, Asarta, Desojo, El Busto, Espronceda, Mendaza, Mues, Názar, Otiñano, Piedramillera, Sansol, Sorlada, Torralba, Torres del Río, Ubago	49
Lumbier	C.P. "San Juan"	Arbonies, Artieda, Domeño, Ripodas	7
Mendavia	C.P. / IESO	Lazagurria, Mendavia (cuartel)	25
Mutilva Baja	C.P. "San Pedro"	Aranguren, Ardanaz, Labiano, Tajonar, Zolina	26
Noain	C.P.E.I.P. "San Miguel" / I.E.S.O. "Elortzibar"	Beriain, Biurun, Campanas, Cordovilla, Elorz, Esparza de Galar, Esquiroz, Guerendiain, Idocin, Imarcoain, Izco, Monreal, Olaz, Otano, Torres, Salinas de Ibargoiti, Subiza, Tiebas, Torres de Elorz, Venta Torres, Yarnoz, Zabalegui, Zulueta	269
Ochagavía	C.P. / I.E.S.O.	Esparza, Ezcároz, Güesa, Izal, Izalzu, Jaurrieta, Oronz, Uscarrés	52

Localidad	Centros	Ruta del vehículo	Total
Olite	C.P. "Príncipe de Viana"	Beire, Murillo el Cuende	14
Orcoyen	C.P. "San Miguel" / H.L.H.I.P. "Auzalar"	Arazuri, Artazcoz, Asiain, Beasoain, Ciriza, Echarri, Echaury, Eguillor, Ibero, Iza, Izcue, Izu, Lete, Lizasoain, Ororbía, Vidaurreta	226
Pamplona	C.P.E.I.P. "Dña. Mayor"	Ansoain, Artica	55
Pamplona	C.P. "Vázquez de Mella"	Mendillorri, Ripagaina, Sarriguren, Soto Lezkairu	25
Pamplona	C.P. "Mendigoti" - "Elorri" / C.P. "Mendillorri" - "Elorri"	Badostain	4
Pamplona	C.P. "Sanduzelai"	Vidaurreta, Etxauri, Ororbía, Eguillor, Asiain, Iza, Orcoyen	33
Pamplona	C.P.E.E. "Andres Muñoz Garde"	Loza, Berriozar, Buztintxuri, Mendillorri, Azpilagaña, Iturrama, Ansoain, Rochapea, San Juan, Ermitagaña, Mendebalde, Barañain, Echavacoiz, Chantrea, Burlada, Villava, Olloki, Huarte, Gorraiz, Sarriguren, Paternain, Cizur Mayor, Echavacoiz, San Jorge	71
Pamplona	C.P.E.I.P./H.L.H.I.P. "Amaiur Ikastola" / "Hegoalde Ikastola"	Beriain, Cordovilla, Esparza de Galar, Esquiroz, Imárcoain, Labiano, Mutilva, Noáin, Salinas de Pamplona, Tajonar, Tiebas	88
Puente la Reina	Colegio Público	Adiós, Añorbe, Artazu, Cirauqui, Echarren de Guirguillano, Enériz, Guirguillano, Legarda, Mañeru, Muruzábal, Obanos, Puente la Reina, Ucar, Uterga	163
Roncal	C.P. "Julián Gayarre" / I.E.S.O.	Burgui, Garde, Isaba, Urzainqui, Vidangoz	82
Sangüesa	C.P. "Luis Gil"	Eslava, Gallipienzo, Javier, Lerga, Liédena, Yesa	39
Tafalla	C.P. "Marqués de la Real Defensa"	Garinoain, Mendivil, Pueyo, San Martín de Unx	34
Tudela	C.P. "Monte San Julián" / C.P.E.E. "Torre Monreal"	Arguedas, Cabanillas, Cadreita, Cascante, Castejón, Cintruenigo, Corella, Cortes, El Bocal, Fitero, Fontellas, Fustiñana, Milagro, Murchante, Ribaforada, Tudela, Valtierra	78
Uhart-Arakil	C.P. "San Miguel"	Arruazu, Etxarri, Irañeta	14
Urdazubi-Zugarramurdi	Colegio Rural Agrupado	Landibar, Leorlas, Urdazubi/Urdax, Zugarramurdi	47
Viana	Ikastola "Erentzun" / C.P. "Ricardo Campano" / I.E.S.O. "del Camino"	Aguilar de Codés, Aras, Bargota	20
Villava	I.E.S.O "Pedro de Atarribia" / C.P. "Lorenzo Goicoa" y "Atargi"	Aderiz, Agorreta, Alkotz, Ardaitz, Aritzu, Arraitz, Arre, Auza, Azoz, Burutáin, Cildoz, Egozkue, Eguaras, Elso, Enderiz, Errea, Erro, Esnotz, Etsain, Etulain, Eugui, Eusa, Huarte, Inbuluzketa, Iragi, Iraitzoz, Irotz, Larrasoaña, Maquirriain, Olagüe, Olaiz, Olave, Oricain, Orrio, Osacain, Ostiz, Ripa, Saigots, Soraurén, Urdaniz, Urritzola-Galain, Urtasun, Zandio, Zilbeti, Zubiri	474
Ziga	Colegio Público	Almandoz	7

Localidad	Centros	Ruta del vehículo	Total
Zizur Mayor	C.P. "Camino de Santiago"/ H.L.H.I.P."Erreniega"/ C.P. "Catalina de Foix"	Arlegui, Arraiza, Astráin, Belascoain, Cizur Menor, Esparza de Galar, Galar, Gazolaz, Larraya, Otazu, Paternain, Subiza, Ubani, Urdiano, Zabalza, Zarigüegui	285
Zubiri	C.P. "Xabier Zubiri"	Agorreta, Akerreta, Eugi, Esquiroz, Ilarratz, Ilurdoz, Inbuluzqueta, Irotz, Larrasoña, Leranotz, Saigots, Sarasibar, Setoain, Urdaniz, Urtasun, Zabaldika, Zuriain	69
Zudaire	C.P. "Las Amescoas"	Aranarache, Artaza, Baquedano, Baríndano, Eulate, Larraona, San Martín, Zudaire	68
Total alumnado transportado			5.030
<p>* En las rutas arriba descritas encontramos diversas razones para el traslado de alumnado entre localidades, lo cual hace que resulte algo compleja la lectura e interpretación de esta tabla. Dentro de dichas razones podríamos distinguir la siguiente casuística:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- alumnado desplazado diariamente desde su lugar de residencia (barrio, caserío, sitio diseminado...) hasta el centro educativo, dentro de su misma localidad.</li> <li>- alumnado desplazado diariamente por no disponer de oferta educativa en educación primaria o secundaria obligatoria en su localidad de origen.</li> <li>- alumnado desplazado diariamente por no disponer de oferta en el modelo o programa lingüístico escogido por sus familias en la localidad de origen.</li> <li>- alumnado desplazado semanalmente para la realización de talleres pedagógicos en otro/s colegio/s de la zona.</li> <li>- y, en algunos casos, alumnado transportado por otras decisiones familiares.</li> </ul> <p>Fuente: Negociado de Gestión de Servicios Escolares</p>			