

Desafíos ante la estigmatización en educación

Prácticas creativas e inclusivas con medios digitales

Begoña Vigo-Arrazola (ed. y coord.)



**DESAFÍOS ANTE LA ESTIGMATIZACIÓN
EN EDUCACIÓN**

**Prácticas creativas e inclusivas
con medios digitales**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

**DESAFÍOS ANTE LA ESTIGMATIZACIÓN
EN EDUCACIÓN**
**Prácticas creativas e inclusivas
con medios digitales**

Begoña Vigo-Arrazola (ed. y coord.)



Esta publicación es parte del proyecto i+D+i “Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas ‘de especial complejidad’ ” con identificación PID2020-112880RB-I00 y financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.



Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Begoña Vigo-Arazola (ed. y coord.)

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-371-7
Depósito legal: M. 16.859 - 2024

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Relación de autores	11
Prólogo. <i>Invitación a leer, a pensar y a aprender en compañía</i>	19
<i>Juana María Sancho-Gil</i>	
¿Qué nos ofrece el texto?	21
Referencias bibliográficas	25
1. <i>Sobre el sentido de las prácticas creativas e inclusivas con medios digitales</i>	27
<i>Begoña Vigo-Arazola</i>	
1.1. Introducción	27
1.2. Educación inclusiva y creativa	29
1.3. La digitalización	30
1.4. Escuelas de especial complejidad	32
1.5. Breve descripción de un proyecto de investigación sobre prácticas creativas e inclusivas con medios digitales	32
1.6. Organización de los capítulos del libro	36
1.7. Conclusiones	38
1.8. Referencias bibliográficas	39
2. <i>La construcción de la “especial complejidad” en la acción normativa educativa española</i>	43
<i>David Poveda Bicknell y Mitsuko Matsumoto</i>	
2.1. Introducción	43
2.2. Una primera mirada a la especial complejidad como elemento del sistema educativo: ¿es del “centro educativo” o del “puesto de trabajo”?	46
2.3. Una segunda mirada a la especial complejidad como elemento del sistema educativo: el recorrido de los objetos legislativos en tres casos concretos	49

2.3.1. Comunidad de Madrid	49
2.3.2. Aragón	51
2.3.3. Castilla y León	53
2.4. Conclusiones	55
2.5. Referencias bibliográficas	57
3. Autoeficacia docente y prácticas educativas en centros de especial dificultad	61
<i>Raúl Pérez García</i>	
3.1. Introducción	61
3.2. Constructo de autoeficacia	63
3.3. Constructo de autoeficacia docente	64
3.4. Descripción y proceso de la investigación	65
3.5. Resultados	68
3.6. Conclusiones	74
3.7. Referencias bibliográficas	76
4. Prácticas de enseñanza creativa con medios digitales desde la perspectiva de la investigación	81
<i>Ana Virginia López-Fuentes</i>	
4.1. Introducción	81
4.2. Marco teórico y estado de la cuestión	82
4.3. Metodología	84
4.4. Resultados y discusión	86
4.4.1. Desde las voces y los intereses del alumnado	86
4.4.2. Desde la interacción con los intereses	92
4.4.3. Desde la interacción y el diálogo	94
4.5. Conclusiones	98
4.6. Referencias bibliográficas	99
5. Sobre la presencia de las voces a través de las prácticas de enseñanza con medios digitales	103
<i>Cristina Moreno-Pinillos</i>	
5.1. Introducción	103
5.2. Del significado al sentido de las voces del alumnado en las aulas	104
5.3. Marco teórico: voces del alumnado y prácticas de enseñanza creativas e inclusivas	107
5.4. Las voces del alumnado y los medios digitales en el centro de la investigación	108
5.5. El contexto de la investigación	110

Índice

5.6. Prácticas y discursos en torno a las voces del alumnado en el aula	111
5.6.1. <i>Las voces del alumnado en el funcionamiento del aula y la escuela</i>	111
5.6.2. <i>El qué, el cómo y el cuándo a partir de las voces del alumnado</i>	112
5.6.3. <i>Posibilitando la conexión con la vida del alumnado a través de sus voces</i>	113
5.7. Conclusiones	116
5.8. Referencias bibliográficas	117
6. Interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las experiencias del alumnado	121
<i>Nieves Martín-Bermúdez, Belén Dieste-Gracia, Teresa Coma-Roselló y Ana María López-Medialdea</i>	
6.1. Introducción	121
6.2. Facilitar la interacción y el control con medios digitales	122
6.3. Presencia de la interacción en el aula con medios digitales	124
6.3.1. <i>Interacción y medios digitales para la búsqueda de información</i>	125
6.3.2. <i>Facilitar la cooperación en el aula con medios digitales</i>	126
6.3.3. <i>Interacción y medios digitales para la cocreación</i>	129
6.4. Interacción y medios digitales para la autogestión	130
6.5. Conclusiones	131
6.6. Referencias bibliográficas	133
7. Comunidad y escuela a través de medios digitales	137
<i>Amaya Mendivil Chueca y Pilar Lasheras Lalana</i>	
7.1. Introducción	137
7.2. Concepto de <i>comunidad</i> y su importancia para la inclusión en la escuela rural	138
7.3. La participación de la comunidad a través de los medios digitales: enfoques a partir de la investigación	139
7.4. Contexto de la investigación	141
7.5. La comunidad en la escuela a través de los medios digitales	142
7.5.1. <i>Reconocimiento del valor de la comunidad en la escuela</i>	142
7.5.2. <i>Interacciones a partir de la consideración de las necesidades compartidas entre escuela y comunidad</i>	144
7.5.3. <i>Tensiones y contradicciones</i>	146
7.6. Conclusiones	148
7.7. Referencias bibliográficas	150

8. La construcción de narrativas de vida (audio)visuales a través de relaciones intergeneracionales	153
<i>Lucía Torres Sales y José Miguel Correa Gorospe</i>	
8.1. Introducción	153
8.2. Relaciones intergeneracionales, medios digitales y prácticas creativas	154
8.3. Contexto de la investigación	157
8.4. Prácticas creativas intergeneracionales con medios digitales	157
8.4.1. <i>La apertura de la escuela a la comunidad</i>	158
8.4.2. <i>El valor de las experiencias de vida de mayores y jóvenes en la comunidad</i>	158
8.4.3. <i>Los medios digitales para salvaguardar las experiencias de vida intergeneracionales</i>	160
8.5. Conclusiones	162
8.6. Referencias bibliográficas	163
9. La perspectiva de género y su influencia en las prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales	169
<i>Raquel Poy Castro, Beatriz Macías Gómez-Estern, Karmele Mendoza Pérez y M.^a Isabel Chamorro Ramos</i>	
9.1. Introducción	169
9.2. Enfoque sobre género	172
9.2.1. <i>Las escuelas y sus contextos</i>	172
9.3. Resultados	175
9.3.1. <i>Desmontando prejuicios y estereotipos de género en la práctica educativa cotidiana</i>	175
9.3.2. <i>Actividades educativas específicas realizadas para fomentar valores de igualdad entre hombres y mujeres</i>	178
9.3.3. <i>Principales barreras detectadas para materializar la perspectiva de género a través de prácticas creativas inclusivas con medios digitales</i>	183
9.4. Conclusiones	184
9.5. Referencias bibliográficas	186
10. Voces del profesorado sobre la formación en medios digitales para prácticas educativas creativas e inclusivas	189
<i>Natalia Sobradíel-Sierra y Ana Cristina Blasco-Serrano</i>	
10.1. Introducción	189
10.2. La importancia de la formación docente en medios digitales para el desarrollo de prácticas creativas e inclusivas	191

Índice

10.3. Formación orientada a alcanzar una cualificación de competencia digital docente	193
10.4. Necesidades e inquietudes de los docentes sobre su formación en medios digitales	196
10.5. Conclusiones	199
10.6. Referencias bibliográficas	201
11. <i>Discusión final. Entre la “posibilidad de” y las limitaciones ante la inclusión y la digitalización</i>	205
<i>Begoña Vigo-Arrazola</i>	
11.1. Introducción	205
11.2. Sobre las escuelas de especial dificultad: injusticia estructural	206
11.3. Desarrollando prácticas creativas e inclusivas con medios digitales	209
11.4. Barreras a través de las prácticas con medios digitales	211
11.5. Conclusiones	212
11.6. Referencias bibliográficas	214

2

La construcción de la “especial complejidad” en la acción normativa educativa española

*David Poveda Bicknell
Mitsuko Matsumoto*

2.1. Introducción

La problemática de este capítulo parte de un proyecto de investigación sobre prácticas pedagógicas creativas e inclusivas con medios digitales en centros educativos de “especial complejidad/dificultad” del sistema educativo español. El proyecto de investigación más amplio, como se discute en la introducción de este libro, implica una recogida de datos tanto cuantitativa como cualitativa y se ha trabajado sobre una muestra de todo el territorio nacional y un conjunto de casos etnográficos recogidos en diferentes comunidades autónomas (en adelante, CC. AA.) de España.

La gestión y la política educativa española se caracteriza por la transferencia de responsabilidades educativas y la capacidad normativa a nivel educativo en cada una de las diecisiete comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas que constituyen el actual estado español. En este contexto, la primera tarea que se propuso el equipo de investigación fue examinar la normativa y las regulaciones de cada C. A. para así poder identificar los centros catalogados como “de especial complejidad/dificultad”. Básicamente, los objetivos eran identificar y crear una muestra comprensiva a nivel nacional para el estudio cuantitativo y tener identificados los posibles centros candidatos para una investigación de corte cualitativo. Como desgranaremos en este capítulo, lo que se planteó inicialmente como una tarea bastante procedimental terminó enfrentándose a un espacio normativo complejo, en parte inacabado y cambiante, que invitaba a replegarse sobre el propio concepto para intentar desentrañar algo más la construcción “especial complejidad/dificultad” en la normativa actual.

Los términos “especial dificultad”, “especial complejidad” o “difícil desempeño” emergen en la legislación educativa española, estatal y autonómica, a finales de la década de los ochenta (Real Decreto 895/1989, de 14 de julio) como un mecanismo

para facilitar la incorporación del personal docente a aquellos centros educativos que, por circunstancias muy variadas, tenían una realidad sociopedagógica compleja y una alta rotación de profesores (incluyendo la dificultad para completar las plantillas de los colegios). Desde esta definición meramente administrativa de la “complejidad/dificultad”, la expectativa, en cuanto a la revisión de la documentación y la normativa de las CC. AA. era que, ciertamente, encontraríamos tanto una diversidad legislativa como de definiciones que respondían a la realidad de un sistema educativo descentralizado con CC. AA. que evidenciaban condiciones demográficas, geográficas y socioculturales muy diferentes. No obstante, la premisa de partida era que, dentro de la diversidad de formulaciones, la normativa de las CC. AA. lograría proporcionar una definición clara del concepto “complejidad/dificultad”, traducible a la acción y útil para la toma de decisiones y, particularmente, para la identificación de criterios y centros educativos para nuestra investigación (cf. Diem *et al.*, 2014).

Sin embargo, la revisión de la documentación desveló un escenario mucho más complejo en el que la normativa, lejos de clarificar los conceptos clave, en ocasiones trabajaba de manera circular con base en la legislación y la normativa previa, con listados desactualizados o a través de entramados normativos y el desarrollo de programas de innovación educativa que resituaban los términos sobre los que la “especial complejidad/dificultad” debían asentarse. En otras palabras, el acercamiento a esta documentación requería pasar de una definición tradicional de lo que constituye la política educativa (cf. Diem *et al.*, 2014) a una mirada que *problematiza* (Bacchi, 2015) los procesos mismos por los que se constituye la idea de “especial complejidad/dificultad” en las regulaciones autonómicas. Como señala Bacchi (2015), el trabajo de *problematización* de las políticas sociales y educativas puede llevar a diferentes recorridos analíticos que, a su vez, pueden alinearse de manera diferente con una perspectiva crítica sobre la política educativa (Diem *et al.*, 2014).

En este escenario, nuestra propuesta analítica se asienta en dos aspectos que desentrañaremos en nuestro examen de la normativa educativa sobre el concepto de “especial complejidad/dificultad”. En primer lugar, y partiendo de la mirada que proporcionan los estudios sociales de la ciencia, la “especial complejidad/dificultad” puede considerarse un *objeto limítrofe* (*boundary object*) (Star y Griesemer, 1989; Star, 2010). Y, en segundo lugar, las regulaciones sobre la “especial complejidad/dificultad” de las CC. AA. pueden entenderse desde una perspectiva performativa de la política educativa (Voß, 2014; Englund y Quennerstedt, 2008).

La noción de “objeto limítrofe” fue propuesta por Susan L. Star (Star y Griesemer, 1989; Star, 2010) y se ha aplicado a investigaciones sociales y socio-técnicas de muy diferente índole (Akkerman y Bakker, 2011; Hall *et al.*, 2010; Trompette y Vink, 2009). El constructo teórico hace referencia a cualquier clase de artefacto, proceso o entramado sociomaterial (incluyendo la normativa y la legislación) que surge como elemento organizador e interconector de elementos en una red de procesos complejos. En palabras de Star y Griesemer (1989, p. 393; traducción propia):

Los objetos limítrofes son objetos que son lo suficientemente plásticos para adaptarse a necesidades locales y las constricciones de las diferentes partes que los utilizan, pero lo suficientemente robustos como para mantener una identidad común en diferentes contextos. Tienen una estructuración débil en su uso colectivo y se tornan fuertemente estructurados en su uso concreto en casos individuales [...]. La creación y gestión de objetos limítrofes es un proceso clave en el desarrollo y el mantenimiento de la coherencia a través de las intersecciones de diferentes mundos sociales.

Partiendo de esta definición, nuestro análisis sugiere que la “especial complejidad/dificultad” se materializa en formas específicas en la legislación y la normativa autonómica. Simultáneamente, se entrelaza con la legislación preexistente estatal e incluso se reconfigura sustancialmente en el contexto de los programas y las políticas educativas más recientes. Por ejemplo, en relación con el desarrollo del programa PROA+ (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) o, como examinaremos más abajo, otros programas específicos regionales. Del mismo modo, la “complejidad/dificultad” se utiliza para catalogar un conjunto muy amplio de situaciones sociales y demográficas (ámbito rural o urbano, realidades socioeconómicas y culturales desfavorecidas, presencia de alumnado con necesidades educativas específicas, etc.). Finalmente, la “especial complejidad/dificultad” aparece como el elemento conector entre estos factores estructurales del sistema educativo y otros discursos de la práctica educativa como “innovación”, “desarrollo de proyectos”, “medios digitales” o “creatividad pedagógica”. Frente a este escenario, y a pesar de toda esta flexibilidad en los contextos y procesos que abarca el concepto, la “especial complejidad/dificultad” termina refiriéndose a aspectos muy concretos y tangibles del sistema educativo en su cierre final normativo. Como argumentaremos después, en términos prácticos, la “especial complejidad/dificultad”, en última instancia, se refiere a dos aspectos: el centro educativo y el puesto docente. Más aún, al concretarse como un elemento del centro o el puesto docente, la “especial complejidad/dificultad” se sitúa como un elemento constitutivo de la construcción de jerarquías entre centros educativos, los procesos de concentración de cierto alumnado en algunos centros escolares y la producción de la desigualdad educativa en el sistema educativo español (Murillo y Martínez-Garrido, 2020).

Estos procesos de estructuración fuerte del concepto de “especial complejidad/dificultad” sugieren que el despliegue de la normativa y la programática en torno a la especial dificultad más que responder a una realidad socioeducativa preexistente, contribuyen a constituir la como cuestión y elemento de los procesos educativos. En palabras de Voß (2014, p. 4), reflejan la naturaleza performativa de la investigación y el desarrollo de las políticas sociales en las que “los procesos de producción de conocimiento transforman la realidad que describen. Ensamblan un ‘sistema experimental’ (Rheinberger, 1994), un sistema más sencillo y manipulable de la realidad en el que los fenómenos pueden ser controlados” (traducción propia). Es decir, el desarrollo legislativo sobre la “especial complejidad/dificultad” más que ser una pieza que nombra y

ordena realidades preexistentes es un tipo de objeto que construye, define y da sentido a ciertas prácticas y prioridades educativas (sobre otras). Además, en un sistema descentralizado como el del estado español, estas reconstituciones pueden ser muy diferentes en cada C. A., apelando a aspectos diferentes de la gestión educativa y potencialmente apropiadas por actores locales de maneras específicas en cada contexto.

Partiendo de estas premisas, en este capítulo analizaremos diferentes elementos legislativos de las CC. AA. del estado español que contribuyen a constituir la “especial complejidad/dificultad” como elemento para la toma de decisiones educativas y la acción pedagógica. Esta revisión parte del análisis de documentos legislativos (Bowen, 2009), incluyendo diferentes objetos administrativos, tales como leyes autonómicas, normativas anuales, desarrollo de programas, memorias educativas o listados administrativos de centros y puestos de trabajo. Utilizaremos todos estos materiales de cada C. A. de manera selectiva para dibujar analíticamente el camino de la “especial complejidad/dificultad”, desde las intenciones más globales de la normativa hasta los aspectos más tangibles que tiene en la toma de decisiones docentes.

El análisis que presentamos en este capítulo se organiza en dos partes. En la primera realizamos un análisis comparativo de la legislación y la normativa del estado español. Es en este plano donde sugerimos que la “especial complejidad/dificultad” termina constituida como una dimensión que describe al centro escolar o al puesto docente. Esta primera clasificación de la normativa de las CC. AA. reconoce que ambas dimensiones están entrelazadas y la división no es del todo perfecta, pero consideramos que sirve como el punto de partida para un trabajo posterior centrado en desgranar algunas de las dinámicas políticas e ideológicas que determinan este recorrido. Así, en la segunda parte de este capítulo realizamos un análisis más detenido de los recorridos de los diferentes objetos legislativos que aluden a la “especial complejidad/dificultad” en Aragón, Castilla y León y la Comunidad de Madrid, cuya comparación, como casos, resulta especialmente interesante para abrir preguntas conceptuales (Miles y Huberman, 1994; Bartlett y Vavrus, 2017).

2.2. Una primera mirada a la especial complejidad como elemento del sistema educativo: ¿es del “centro educativo” o del “puesto de trabajo”?

El primer análisis de la documentación relevante sobre la “especial complejidad/dificultad” sugiere que las normativas y la regulación de las CC. AA. gravitan en torno a dos elementos. Por una parte, se constituye como un rasgo del “centro educativo”, que, si queda clasificado bajo esta etiqueta, podría beneficiarse de manera prioritaria de determinados recursos, participar en programas específicos y, también, seguir un recorrido propio en la provisión de plazas docentes. Por ejemplo, la normativa de Cantabria parte de una definición de “centro de especial dificultad” que se centra en aquellos situados en zonas rurales para favorecer la

revitalización de dichas zonas. Por ejemplo, el artículo 3 de la Orden EFT/46/2020, de 4 de diciembre enumera, entre otros, estos criterios:

1. Estar ubicado en un municipio con una densidad de población menor a 12,5 habitantes por km².
2. Radicar en un municipio con una población de menos de 2000 habitantes.
3. Estar ubicado en una localidad de difícil situación orográfica y de infraestructura viaria, con escasa disponibilidad de transportes públicos.
4. No disponer en su entorno próximo de servicios culturales, educativos y de cuidados alternativos a la primera infancia.

Por otra parte, la especial dificultad/complejidad puede definirse como un rasgo del “puesto docente”, específicamente de un puesto de trabajo que tiene una alta rotación anual o dificultades persistentes para ser cubierto de manera estable. De esta manera, los aspectos estructurales del centro educativo quedan en segundo plano y no tienen por qué ser explicados en la normativa al respecto. Se presupone que lo que hace especialmente vulnerable a ese puesto de trabajo es algún elemento estructural del contexto o la realidad socioeducativa del alumnado y las familias del centro, pero estas condiciones quedan implícitas en el desarrollo normativo. Por ejemplo, en el Principado de Asturias se trabaja con una lista de “puestos docentes de especial dificultad” que se actualiza regularmente y es el resultado de la negociación laboral entre el gobierno regional y los diferentes agentes sociales, como muestra la presentación de la publicación de puestos para el curso 2022-2023 (actualizada en abril 2023):

De conformidad con los criterios establecidos en la cláusula cuarta del Acuerdo de la Mesa Sectorial de Negociación de Personal Docente sobre puestos de especial dificultad de 27 de junio de 2016, modificado por Acuerdo de 24 de marzo de 2023 de Consejo de Gobierno por el que se ratifican los Acuerdos de la Mesa Sectorial de Negociación de Personal Docente y de Mesa General de Negociación de la Administración del Principado de Asturias.

Como señala el preámbulo anterior, para comprender los criterios mediante los que se define la “especial dificultad/complejidad” hay que retrotraerse a los acuerdos a los que llegaron diferentes organizaciones sindicales y la Administración regional en 2016, que han sido sucesivamente ratificados y revalidados. Así, en la cláusula segunda del Acuerdo de 24 de marzo de 2023 se incorporan las siguientes características del centro o del puesto para considerarlo como de especial dificultad:

- g) Centros de enseñanza obligatoria que en la etapa de primaria (CP) o secundaria (IES) superen el percentil 70 en cada uno de los seis indicadores que se especifican a continuación, según informe emitido por el Servicio Gestor en el mes de octubre:

Desafíos ante la estigmatización en educación

1. Porcentaje de repetición del centro, calculado como el alumnado que en el curso anterior no promociona al siguiente nivel.
2. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que dispongan de dictamen de escolarización en el curso de aplicación.
3. Porcentaje de alumnado que recibe una beca de libro en el curso.
4. Tasas de absentismo escolar, estimado considerando las faltas a día completo y por tramos registrados por cada centro y ponderado por el tamaño de centro, en el curso anterior.
5. Porcentaje de progenitores que tienen, como máximo, estudios obligatorios, es decir, ESO o equivalente, en función de los datos extractados de las evaluaciones de diagnóstico.
6. Porcentaje de progenitores desempleados o con profesiones recogidas en el Nivel 8: población inactiva, población activa considerada parada de larga duración, sin profesión conocida, en función de los datos extractados de las evaluaciones de diagnóstico.

Entre estos dos recorridos hay entramados normativos de las CC. AA. que prestan atención a ambas dimensiones en diferentes elementos de la regulación regional y que no podrían clasificarse tan fácilmente priorizando una dimensión sobre otra (como ocurre en el caso de Cantabria). Igualmente, hay algunas CC. AA. para las que este desarrollo normativo es inexistente o, en términos prácticos, inaccesible para investigadores externos y la dificultad del centro o del puesto tienen que derivarse desde otras fuentes y listados de centros educativos.

En cualquier caso, con base en la información que se ha podido examinar, hemos realizado una clasificación del modo en el que la “especial dificultad/complejidad” se materializa en las CC. AA. y las dos ciudades autónomas del estado español, que queda recogida en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1. *Operacionalización de la “especial complejidad” en la normativa de las CC. AA.*

<i>Caracterización</i>	<i>CC. AA.</i>	<i>Número</i>
Del centro	Canarias, Illes Balears, País Vasco	3
Del puesto	Ceuta, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Extremadura, Galicia, Principado de Asturias	5
Del puesto y del centro	Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunitat Valenciana, Melilla, Región de Murcia	10
Sin legislación específica (en proceso de elaboración)	La Rioja	1

Sobre la información del cuadro 2.1 es importante hacer dos precisiones. Por una parte, los periodos para cada C. A. y la documentación revisada pueden ser muy diferentes, ya que están marcados por el modo en el que cada C. A. desarrolla su propia normativa, compila y hace accesible su documentación educativa. Por otra parte, queda excluido de este primer análisis la normativa desarrollada en torno al reciente programa PROA+ u otros regionales desarrollados en un contexto pospandémico y cuyo ámbito de trabajo a nivel nacional sería, según esta clasificación, a nivel de centro.

2.3. Una segunda mirada a la especial complejidad como elemento del sistema educativo: el recorrido de los objetos legislativos en tres casos concretos

El segundo análisis se adentra en los casos particulares que hemos seleccionado tanto porque hemos podido recuperar diferentes documentos de esa C. A. para realizar el análisis como porque muestran recorridos singulares del modo en el que se constituye la “especial dificultad/complejidad” como objeto. El análisis de la Comunidad de Madrid evidencia cómo el puesto docente emerge y prevalece como estructurador de la “dificultad”, mientras que la comparación de Aragón y Castilla y León muestran dos modos singulares en los que ambas dimensiones (puesto y centro) se entrelazan.

2.3.1. Comunidad de Madrid

Esta C. A. puede considerarse un caso emblemático de construcción de la “especial dificultad” a partir del puesto docente. Por una parte, se trata de una C. A. donde el aislamiento geográfico o la dificultad de acceso al centro educativo apenas desempeñan un papel en la constitución de esta normativa. Las características de esta C. A., en la que la mayor parte de la población se concentra en un área metropolitana alrededor de la capital y las infraestructuras de transporte están bien desarrolladas, hacen que el acceso al centro, *per se*, esté en un segundo plano como elemento de la dificultad de provisión de puestos. Pero, por otra parte, esta misma realidad demográfica (procesos de migración interna y transnacional intensos, alta estratificación social, bolsas amplias de población en riesgo de exclusión social), que podría hacer explícitas otras necesidades y realidades socioeducativas complejas, quedan también diluidas en el tratamiento normativo de la cuestión en esta C. A.

El mecanismo de clasificación de un centro como de especial dificultad en la Comunidad de Madrid surge de un listado de puestos docentes, que, como tal se desarrolla desde hace más de quince años. Parte de una relación circular entre la legislación nacional y la normativa regional en la que los criterios concretos que hacen complejo un centro educativo no quedan determinados. El listado de puestos

de especial dificultad en esta C. A. se recoge en el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio y en el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre. Ambos textos se centran en aspectos procedimentales sobre el traslado de profesorado y, entre los elementos para regular los cambios, se señala que haber desempeñado una labor docente en “centros considerados de difícil desempeño” supone una puntuación adicional. Sin embargo, la normativa de la Comunidad de Madrid no discute ni identifica las condiciones de estos centros.

Posteriormente, en la Resolución de 2 de abril de 2007 se publica una lista cerrada de centros con “puestos de difícil provisión”, cuyos criterios de composición e inclusión no se pueden rescatar retrospectivamente, pero podemos suponer que simplemente reflejan un historial, en aquel momento, de alta rotación o vacantes en estos puestos. Esta lista original incluye 52 centros o puestos en centros de educación primaria (la etapa educativa objeto de estudio en nuestro proyecto) y se amplía con cuatro centros más, mediante correcciones adicionales al final del año (Resolución de 17 de octubre de 2007 y Resolución de 27 de octubre de 2008). Examinando la documentación y los procedimientos accesibles de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, este listado sigue siendo el elemento referente en los procesos de traslado y los movimiento de docentes de esta C. A. Por ejemplo, en la Resolución de 6 de octubre de 2022 se incluye el anexo 29 que contiene, “a efectos meramente informativos, la relación de centros clasificados como de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño” y este anexo reproduce la lista generada en la Resolución de 2 de abril de 2007.

Si se observa esta lista de centros, generada en la primera década del siglo XXI, vemos que la inmensa mayoría de ellos se concentra en Madrid capital (46 centros, 82% del total de los centros de educación primaria clasificados en el anexo) y, de estos, el 78% (36 centros) se ubican en los distritos de la periferia de la ciudad, aún admitiendo que la categorización de zonas de la ciudad como capital frente a periferia tiene limitaciones e imprecisiones. Por ello, indirectamente, se sugiere que el “difícil desempeño” en la Comunidad de Madrid no queda definido por las dificultades para acceder al centro, sino por los supuestos retos que implica la población escolar del centro que, por su ubicación en la capital, sirve a una proporción alta de alumnado de minorías étnicas, origen migrante o clase trabajadora.

No obstante, lo que hace a este listado de centros educativos de especial desempeño de la Comunidad de Madrid un objeto limítrofe es su temporalización: el concepto ha quedado fuertemente estructurado en una lista discreta de centros de uso regional que se mantiene constituida desde hace más de quince años, sin contemplar las posibles transformaciones que hayan experimentado estos centros a lo largo de dos décadas a través del desarrollo de proyectos de centro o, incluso, las propias políticas educativas de la C. A. que hayan propiciado procesos intensos de captación de alumnado por parte de los centros. Tampoco contempla las propias transformaciones sociales que ha experimentado la ciudad y el entorno del centro durante este periodo. Finalmente, no considera una vía alternativa por la cual la

ubicación geográfica (en particular el distrito dentro de Madrid capital) en sí misma podría constituirse el *proxy* indicador de la especial complejidad del centro, a pesar de que una lectura de la distribución geográfica de los centros sugiere que este es, *de facto*, un elemento muy asociado a la especial complejidad del centro.

2.3.2. Aragón

En esta C. A. existen dos piezas normativas diferentes que operacionalizan la “especial dificultad”. En primer lugar, hay convocatorias anuales de plazas en comisión de servicios que incluyen un listado, desglosado por provincias, de centros educativos etiquetados en la normativa como “centros de intervención educativa diferenciada”. Y, en segundo lugar, otras piezas legislativas definen la “dificultad” como rasgo del puesto de trabajo (Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre). No obstante, cuando ambas normativas se entrelazan, nuestra lectura sugiere que prevalece el partir del centro educativo y sus condiciones sociales y pedagógicas como el rasgo que define la “especial dificultad”. De esta manera, además, la caracterización de la “complejidad” de un centro puede ajustarse a las realidades de cada localidad y provincia de la C. A.

Por ejemplo, la Resolución de 25 de mayo de 2022 de la Directora General de Personal del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se convocan plazas en comisión de servicios en el año 2022 parte de una lista discreta de centros educativos en la provincia de Zaragoza. Pero, a su vez, justifica este listado a partir de los criterios que la LOE-LOMLOE, vigente entonces, establecía para el trabajo de compensación educativa:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción vigente, establece que, con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones Públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Esta tensión entre el desarrollo de resoluciones de provisión de plazas con listados de puestos docentes y centros específicos, y la articulación de las condiciones socioeducativas que constituyen la “especial dificultad” caracteriza a la normativa de Aragón. Además, como hemos adelantado, hace explícitas las condiciones que generan “complejidad/dificultad” en esta C. A.: la dispersión geográfica y el alumnado de origen migrante.

Una superficie total de 47.720 km² y una población, en al año 2022, de 1.325.342 habitantes convierten a Aragón en una de las más despobladas del territorio español. Geográficamente, las cadenas montañosas que la atraviesan hacen de algunas zonas de la región un espacio de difícil acceso. En la actualidad, 25 de las 33 comarcas aragonesas han perdido habitantes a lo largo del siglo xx, con descensos superiores al 70% en los casos más dramáticos y superiores al 50% en un tercio de ellas. Además, 15 de estas comarcas tienen actualmente menos de 10 habitantes por km² (Ayuda *et al.*, 2010; Pinilla y Saéz, 2021).

Por otra parte, Aragón se encuentra entre las regiones que ha recibido más población inmigrante extranjera en España desde principios del siglo xxi. Esto ha transformado sustancialmente su estructura demográfica. Además, aunque esta migración se concentra, al igual que en el resto del estado español, en las áreas más pobladas, es un rasgo relevante de la región que territorios rurales menos poblados también acogen a un importante número de personas procedentes de países menos desarrollados.

En este marco, las características demográficas y geográficas de Aragón forman parte de los criterios que se consideran en la definición de las escuelas de especial dificultad. Esto ocurre a través de un entramado que se desarrolla en las últimas tres décadas en las que se interconectan la legislación nacional y regional para terminar el acercamiento a lo que constituye la “especial dificultad” en Aragón. En primer lugar, la Orden de 17 de abril de 1991, siguiendo el Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, que luego es derogada por el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre. Estas normativas regulan el concurso de ámbito estatal entre funcionarios de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el anexo I del real decreto de 2010 se incluyen las especificaciones a las que deben ajustarse los baremos de prioridades en la adjudicación de los destinos por medio de concurso de traslados de orden estatal, siendo uno de ellos haber desempeñado labores en puestos que tengan la calificación de “especial dificultad”. En segundo lugar, a partir de esta legislación, la Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre del Gobierno de Aragón establece los criterios para determinar los puestos y los centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad. Asimismo, en su artículo 4 se establece la publicación y revisión de los puestos y centros calificados de especial dificultad para cada curso escolar. Posteriormente, esta orden es modificada por la Orden ECD/1371/2022, de 28 de septiembre para especificar con detalle algunas singularidades de la educación en contextos rurales, señalando, junto a otros criterios muy diferentes, que un puesto y centro público es susceptible de ser catalogado como de especial dificultad cuando implica:

- i) Puestos itinerantes y puestos que comparten centros. En ambos casos se valorarán cuando la itinerancia o el centro compartido no sean dentro de la misma localidad.
- j) Puestos que cumplan alguno de los siguientes requisitos:

- 1.º Centros de Educación Infantil y Primaria de 2 y 3 unidades que se encuentren a más de 45 km de una población de más de 5000 habitantes.
- 2.º Puestos de Escuelas unitarias.
- 3.º Puestos ubicados en centros o secciones de centros aislados y con difícil acceso.
- 4.º Puestos de Centros de Educación Infantil y Primaria de 2 y 3 unidades que tengan al menos 5 niveles diferentes.
- 5.º Puestos que se hallen en Centros Rurales Agrupados.

En tercer y último lugar, en el caso de Aragón esta discusión de principios y condicionantes de susceptibilidad sobre la “especial dificultad” termina estructurada de manera fuerte (es decir, “comportándose” como un objeto limítrofe) en un listado de puestos docentes abiertos a comisión de servicios o provisión preferente. Frente al caso de la Comunidad de Madrid, estos listados son gestionados por los tres servicios provinciales de la región (como el ejemplo anterior) y experimentan pequeñas fluctuaciones de un año a otro. De manera más relevante para nuestra discusión, la configuración de estas listas también apunta a los diferentes condicionantes que generan dificultad en la región. Así, en la provincia de Zaragoza incluye principalmente centros urbanos con una proporción alta de alumnado de minorías étnicas, origen migrante y clase trabajadora y en otras provincias se prioriza las dificultades para acceder al centro o sus condiciones organizativas como escuela rural.

2.3.3. Castilla y León

En esta C. A., en principio, se considera la “especial dificultad” como aspecto del centro educativo y la legislación educativa recoge las condiciones que los centros han de cumplir para ser considerados de alta complejidad socioeducativa o estar en riesgo de “padecerla”. Sin embargo, esta normativa coexiste con otros dos elementos –que, a su vez, se solapan– que complejizan la construcción normativa de la “especial dificultad”. Por un lado, existe un orden regional que enfatiza los criterios que debe cumplir el puesto docente para ser considerado de “especial dificultad”. Y, por otro lado, se ha promovido una política educativa en este ámbito que explícitamente vincula la complejidad del centro o puesto con el desarrollo de un programa de intervención-innovación regional.

El artículo 2 de la *Orden EDU/1205/2018, de 6 de noviembre, por la que se establecen los criterios para la clasificación de los puestos docentes como de especial dificultad en la Comunidad de Castilla y León* enumera ocho criterios, que sintetizamos a continuación:

- a) Que pertenezcan a centros de educación especial o atiendan las unidades de educación especial en centros ordinarios.
- b) Que se encuentren en zonas rurales con una especial situación orográfica y de infraestructura viaria (además deben cumplir una serie de supuestos).

- e) Que pertenezcan a centros docentes públicos con un porcentaje del 30 % de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- f) Que se encuentren en centros docentes públicos incompletos que incluyan hasta tres unidades y hasta tres puestos jurídicos y alumnos de siete o más cursos educativos; o que se encuentren en colegios rurales agrupados con aula abiertas en más de una localidad, que incluyan como máximo cuatro unidades y hasta cuatro puestos jurídicos y alumnos de seis o más cursos educativos.
- h) Que deriven de la aplicación de la Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el Programa 2030 para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y la eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

De esta manera, en Castilla y León también se reproducen los condicionantes habituales que se han enumerado como vinculados a la “especial dificultad” del trabajo docente, incluyendo las singularidades propias de la educación en contextos rurales, ya que este es un aspecto que también caracteriza al sistema educativo de esta región. No obstante, el elemento diferenciador frente a Aragón es el último criterio incorporado en la norma relacionado con la participación en el programa de innovación educativa de la región, el Programa 2030. Esta inclusión implica dos transformaciones importantes y relevantes para nuestra discusión. En primer lugar, mientras que la definición de “dificultad”, ya sea como rasgo del centro o del puesto, viene definida por la Administración a partir de determinadas condiciones objetivables (es decir, se operacionaliza “de arriba abajo”), la participación en el Programa 2030 es voluntaria para los centros y su comunidad educativa. Participar en este programa implica un trabajo de autocaracterización específico en relación con los condicionantes que implican su “complejidad/dificultad”. Formalmente, los criterios y los elementos que la definen no son muy diferentes a los discutidos hasta ahora, pero trasladan el locus de su acreditación al propio centro, como señalan las instrucciones para los centros educativos (artículo 19 de la Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto):

- 2. Las solicitudes se presentarán de forma exclusivamente electrónica en las condiciones previstas en el artículo 17.2.b.
- 3. La solicitud deberá ir acompañada de la siguiente documentación:
 - a. Informe favorable del consejo escolar del centro.
 - b. Documentación acreditativa de la concurrencia de los requisitos establecidos en el artículo 3.3 y en su caso, de encontrarse en la situación del artículo 3.5.
 - c. Proyecto de actuación conforme al contenido previsto en el artículo 20.

En segundo lugar, de modo más importante para nuestra discusión, caracterizar al centro o puesto como de “especial complejidad” dentro de los parámetros del Programa 2030 implica, además, asumir ciertos compromisos pedagógicos y organizativos (letra c). La nomenclatura misma del programa hace referencia a la inclusión educativa y el grueso de la orden enumera el tipo de medidas pedagógicas que los centros

educativos deben priorizar para atender a las necesidades (complejidades/dificultades de su alumnado). Al final del preámbulo de la orden se recogen las prioridades:

El capítulo II “Medidas del programa”, compuesto de cinco secciones, detalla los distintos tipos de medidas: dirigidas al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, de escolarización y organización, para la adaptación de los recursos humanos, materiales y económicos, de compensación e innovación educativa e investigación y de apoyo, colaboración y coordinación institucional e interinstitucional y con otras entidades.

De esta manera, el caso de Castilla y León ilustra cómo la “especial dificultad” se constituye como objeto, como elemento del centro o puesto que se define en las normativas regionales, pero, en este caso, también puede ser estructurada y cerrada por los propios centros educativos a través de su participación en un programa pedagógico específico. Como hemos apuntado, este giro implica una nueva transformación en la construcción de la especial “dificultad/complejidad” al desplazar la caracterización de los elementos que la constituyen al propio centro educativo (es decir, promover una operacionalización de “abajo arriba”) y, especialmente, vincularla a acciones pedagógicas específicas. Además, se trata de una transformación que hace particularmente visible el carácter performativo de la normativa educativa (Voß, 2014). Como señalamos en la introducción, pensar en estos términos implica asumir que el trabajo legislativo no se limita a nombrar e identificar realidades preexistentes, sino a constituir las y darles sentido. Canalizar la “especial dificultad” a través de programas de innovación educativa, como el Programa 2030, hace especialmente visible este proceso. Al incluir el mandato de implementación de determinadas acciones e intenciones pedagógicas –sobre el currículum, la organización del trabajo docente y del centro, la inclusión de tecnologías educativas, la interrelación con otros agentes educativos, etc.– se construye la propia definición de lo que es la complejidad, sus causas, los factores más relevantes, los elementos prioritarios de la intervención y el modo en el que puede ser remediada, entre otras cuestiones (e, implícitamente, de lo que no es relevante, no debe ser objeto de intervención o no tiene poder explicativo).

2.4. Conclusiones

En este capítulo hemos querido mostrar nuestro propio proceso de deconstrucción y desnaturalización del concepto de “especial complejidad/dificultad” desde el momento en el que la primera lectura de la legislación y la normativa existente mostró que, a pesar de que la pretensión de la norma es la contraria, el significado de estos conceptos no es autoevidente en su tratamiento legislativo. Nos hemos apoyado en el concepto de “objeto limítrofe” (Star, 2010), una noción propuesta hace tres décadas desde los estudios sociales de la ciencia, ya que desde nuestra