

Martins da Silva. N. (2025). Enfoques inclusivos en escuelas fronterizas y rurales portuguesas ante desafíos sociales: perspectivas del personal escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 93-108.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.639381>

Enfoques inclusivos en escuelas fronterizas y rurales portuguesas ante desafíos sociales: perspectivas del personal escolar

Nicolas Martins da Silva

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE-FPCEUP)

Resumen

Este estudio tiene como objetivo, atendiendo a los cambios normativos más recientes en Portugal en materia de educación inclusiva, identificar prácticas escolares que promuevan la inclusión educativa de los alumnos, analizando los enfoques inclusivos de las escuelas rurales fronterizas en Portugal continental y de sus actores educativos frente a los desafíos sociales que enfrentan estas escuelas, considerando también el contexto de emergencia sanitaria. A nivel teórico, se parte de una visión de inclusión y de educación inclusiva basada en una educación de calidad para todos, de forma democrática y equitativa, prestando atención a la diversidad y a las características sociales, culturales e individuales de los alumnos. Metodológicamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 38 directores de escuela y 24 profesores que coordinan el componente de educación para la ciudadanía. Los resultados permiten identificar diversos enfoques inclusivos en centros educativos fronterizos, concretamente en la promoción del éxito académico de los alumnos, en la respuesta a las asimetrías estructurales (geográficas, socioeconómicas), en la inclusión de jóvenes con diversos orígenes culturales y en la promoción de la participación de los estudiantes en el entorno escolar.

Palabras clave

Educación inclusiva; escuelas rurales; desafíos sociales; personal escolar

Contacto: Nicolas Martins da Silva, nicolassilva@fpce.up.pt, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE-FPCEUP). <https://orcid.org/0000-0001-8288-3174>

Este artículo es fruto de una investigación realizada en el marco del proyecto GROW.UP: *Crescer em regiões de fronteira em Portugal continental: jovens, percursos educativos e agendas* (Referencia: PTDC/CED-EDG/29943/2017), que también incluye el proyecto de doctorado *Apropriação territorial de políticas de educação para a cidadania e para a participação de jovens: Culturas de escola em regiões de fronteira* (Referencia: SFRH/BD/143733/2019).

Inclusive approaches in portuguese border and rural schools facing social challenges: school staff perspectives

Abstract

The aim of this study is to identify school practices that promote the educational inclusion of students, considering the most recent regulatory changes in Portugal in terms of inclusive education, analysing the inclusive approaches of rural border schools in mainland Portugal and their educational actors in amid the social challenges faced by these schools and considering the context of the health emergency. At a theoretical level, we start from a vision of inclusion and inclusive education based on quality education for all in a democratic and equitable way, paying attention to diversity and the social, cultural and individual characteristics of the students. Methodologically, semi-structured interviews were conducted with 38 school heads and 24 teachers coordinating the citizenship education component. The results allow us to identify various inclusive approaches in border schools, namely in promoting students' academic success, responding to structural asymmetries (geographical, socio-economic), including young people with diverse cultural backgrounds, and promoting students' participation in the school environment.

Keywords

Inclusive education; rural schools; social challenges; school staff

1. Introducción

La inclusión ha sido objeto de gran atención en el campo educativo. La preocupación por la educación para todos ha estado presente con mayor incidencia en los documentos orientadores internacionales y nacionales, enfatizando la necesidad de desarrollar prácticas educativas adaptadas al contexto y a la población escolar (e.g., Council of the European Union, 2018; DGE, 2018; UNESCO, 2016, 2017). La inclusión se materializa en una lógica democrática, no sólo de acceso a la educación a través de la escuela, sino también de acceso al conocimiento y de promoción de la cohesión social (Apple y Beane, 2000; Escarbajal Frutos et al., 2012; Green et al., 2006).

El papel asociado a la escuela como ascensor social, acceso al conocimiento poderoso (Young, 2011) y movilidad social se une a las preocupaciones por la diversidad de su alumnado, imbricadas en valores en torno a la inclusión, la equidad educativa y el reconocimiento (Abrantes, 2021; Vargas-Castro et al., 2024; Fraser, 2002), para combatir la potencial reproducción de estructuras sociales (Bourdieu y Passeron, 1970). Estas preocupaciones han surgido con mayor protagonismo a partir de la Declaración de Salamanca, que afirma la educación como un derecho esencial de los niños (retomando la Declaración de los Derechos Humanos), en un cambio paradigmático en el que la educación inclusiva, que hasta entonces se basaba en un modelo centrado en las necesidades educativas especiales y en una lógica segregadora, ha pasado a un modelo de educación inclusiva social y de facto, es decir, implicando a todos los alumnos y centrada en sus particularidades (Ainscow et al., 2006; UNESCO, 1994). Documentos como la Declaración de

Dakar (UNESCO, 2000), la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) vienen a reforzar esta línea, afirmando como preocupación la inclusión y la equidad, destacándolas como "piedra angular" para el combate a todas las formas de exclusión y desigualdad en el acceso, participación y aprendizajes, estableciendo como principio la importancia de garantizar una educación de calidad e inclusiva no sólo a quienes se encuentran en una posición más vulnerable (económica, social, entre otras), sino también una educación que reconozca la diversidad como lema para la inclusión y la cohesión social (UNESCO, 2016). Más recientemente, UNESCO ha hecho énfasis en la importancia de desarrollar y profundizar lógicas inclusivas en contexto escolar, particularmente teniendo en cuenta los efectos del contexto pandémico y el agravamiento de las desigualdades y vulnerabilidades y sus efectos en el acceso, el éxito y la calidad educativa (UNESCO, 2020, 2021).

Acompañando esta tendencia, en el contexto portugués, el Decreto-Ley 54/2018 sigue el modelo centrado en la diversidad del alumnado como "valor añadido" y como lema para el desarrollo de una escuela inclusiva "donde todos y cada uno de los alumnos, independientemente de su situación personal y social, encuentren respuestas que les permitan adquirir un nivel educativo y formativo que facilite su plena inclusión social" (AR, 2018a). Para tal fin, los centros educativos deben reconocer la diversidad y adaptar los procesos de enseñanza al alumnado e incluir líneas de actuación a favor de una cultura escolar inclusiva, de respuesta a la diversidad, de promoción de la equidad y de lucha contra la discriminación. El postulado de una educación más inclusiva y atenta a la diversidad se encuentra también en el Decreto-Ley 55/2018 (AR, 2018b), que regula los currículos de la enseñanza básica y secundaria, destacando la autonomía y flexibilidad curricular, concretamente en el postulado de una mayor justicia curricular atenta a los contextos y particularidades de los niños y jóvenes (Riddle et al., 2023), y también la Estrategia Nacional de la Educación para la Ciudadanía, que destaca que esta debe desarrollarse en "prácticas educativas que promuevan la inclusión" (DGE, 2017, p. 6).

Este estudio se basa en una visión de educación inclusiva que considera la diversidad de la población escolar. Siguiendo la propuesta de Delgado et al. (2021), se concibe la diversidad teniendo en cuenta la condición social de los alumnos, es decir, aspectos relacionados con la condición socioeconómica, el origen, la religión, prestando atención también a la condición intercultural, en referencia a la diversidad cultural, y considerando la condición individual, que incluye cuestiones relacionadas con las necesidades individuales, en una lógica más centrada en las capacidades del alumno y de la alumna. Siguiendo los aportes de Abrantes (2021), Ainscow et al. (2006) y Escarbajal Frutos et al. (2012), se percibe la inclusión como proceso, reconociendo la diversidad, los factores de exclusión, tomando la diversidad como motor para la educación y los aprendizajes, y para la construcción de una sociedad democrática y pluralista y la cohesión social (Ainscow et al., 2006; Culque et al., 2024; Green et al., 2006). En segundo lugar, en la promoción de la igualdad de acceso, aprendizajes y el éxito educativo de todos los alumnos hasta el final de la escolaridad obligatoria. En tercer lugar, en el impulso a la participación e implicación del alumnado en la geometría democrática de los centros educativos, considerando aspectos que son importantes para ellos, de acuerdo con sus intereses y expectativas. Por último, en el bienestar y pertenencia de los alumnos en el contexto escolar.

El análisis de las prácticas inclusivas implica también reflexionar sobre los contextos escolares en los que ocurren. Las estadísticas y estudios muestran que los contextos fronterizos están

marcados por asimetrías, particularmente socioeconómicas, educativas y culturales (Silva, 2014; UE/FEDER, 2017). En materia educativa, se observan mayores tasas de analfabetismo en las regiones fronterizas en comparación con el litoral, menores niveles de escolarización de la población cuando se analizan datos sobre educación secundaria y superior, y mayores tasas de abandono escolar temprano (PORDATA, 2021). Además, existe una oferta educativa menos diversificada y, en algunos contextos, no existe oferta de enseñanza secundaria (PORDATA, 2022a), que desde 2009 se configura como un nivel dentro de la escolaridad obligatoria. A nivel cultural, el acceso a las oportunidades e infraestructuras culturales es globalmente inferior (PORDATA, 2022b, 2022c). A nivel económico y social, estas regiones se caracterizan por una menor población activa en comparación con las zonas del litoral (INE, 2021), y se observan globalmente menores oportunidades de participación (Silva et al., 2023). Además, hay un número creciente de estudiantes con diversos orígenes culturales y étnicos (DGEEC, 2024), resultado del aumento de la inmigración en Portugal, aunque menor en comparación con regiones más pobladas como las del litoral (PORDATA, 2024).

Los estudios en contextos rurales y fronterizos destacan la importancia de la escuela como mecanismo de inclusión de sus alumnos, especialmente por el papel que pueden desempeñar como agentes en sus comunidades (Amiguiño, 2008; Nuñez et al., 2021; Silva, 2023). Además, apuntan a tendencias compensatorias de escuelas y comunidades en su acción en la búsqueda de respuestas efectivas a la calidad de las trayectorias educativas de sus jóvenes (Silva, 2023). La literatura también destaca la resiliencia de estas escuelas, no sólo como respuesta a la adversidad, sino también como una cultura resultante de una lógica compensatoria sobre los territorios y considerando sus características y las de sus poblaciones, mostrando una particular preocupación por promover la inclusión de los jóvenes y las oportunidades de participación, así como por el empeño de los agentes educativos en las trayectorias educativas y el éxito de sus alumnos (Silva y Silva, 2022a). Los contextos rurales también han sido asociados con el hecho de que la proximidad que se establece entre las comunidades y la escuela, así como una mayor valoración de aspectos de la cultura local y del conocimiento local (Beach et al., 2019), pueden favorecer dinámicas inclusivas y una mayor conexión entre los jóvenes y la pertenencia al lugar (Gelis, 2004; Silva, 2023).

En resumen, este artículo pretende analizar cómo las escuelas fronterizas intentan responder a aspectos relacionados con la diversidad de la población escolar, pero también a las necesidades y particularidades impuestas en sus contextos geográficos y en situación de alerta social. El objetivo es analizar, desde las perspectivas de profesores y directores, qué prioridades y estrategias subyacen a favor de la inclusión de los alumnos hacia una educación de calidad y en pro de la equidad y la cohesión social.

2. Metodología

En este artículo se analizan datos recogidos en el marco de un estudio realizado en los 38 municipios de Portugal continental fronterizos. Este estudio, desarrollado entre 2018 y 2023, tenía como objetivo estudiar las comunidades, escuelas y jóvenes en contextos fronterizos, con un enfoque en las estrategias y trayectorias educativas. La investigación doctoral incluida en este proyecto pretendía analizar simultáneamente las prácticas de apropiación territorial de la educación para la ciudadanía en diferentes contextos educativos.

Instrumentos, participantes y análisis de los datos

A partir de la pregunta de investigación "¿Qué prácticas y preocupaciones inclusivas se identifican en las escuelas a partir de los discursos de directores y profesores?" y con el objetivo de "identificar prácticas de escuelas para la inclusión educativa de sus alumnos", en este artículo se movilizan datos cualitativos recogidos en el marco de la investigación realizada. Este estudio se sitúa epistemológicamente en el paradigma fenomenológico-interpretativo, ya que busca comprender cómo los sujetos atribuyen significado a sus experiencias y cómo perciben el mundo (Denzin y Lincoln, 2005; Schütz, 1994). Se eligió un enfoque cualitativo porque permite comprender significados, interpretaciones y procesos en torno a las realidades sociales (Flick et al., 2004). En este sentido, la entrevista semiestructurada se utilizó en este estudio porque permite acceder a las percepciones de las personas entrevistadas con una orientación menos rígida, no circunscribiendo ni limitando las respuestas o la libertad de la persona entrevistada, sino valorando su participación en la construcción de los datos (Punch, 1998). Se realizaron 38 entrevistas a directores y 24 entrevistas a profesores coordinadores de la componente de educación para la ciudadanía. Debido a cuestiones relacionadas con la pandemia, la mayoría de las entrevistas con los profesores coordinadores se realizaron vía ZOOM. Optamos por entrevistas sincrónicas por considerar que su formato se asemejaba más a las entrevistas presenciales (Salmons, 2010). Se siguieron los principios éticos relativos a la libre participación, el consentimiento informado y la anonimización de los datos. El siguiente cuadro intenta resumir la muestra de participantes:

Tabla 1.

Muestra de participantes

Cargo en el centro escolar	Frecuencia por región				Total
	Norte	Centro	Alentejo	Algarve	
Director/a	16	6	13	3	38
Coordinador/a del componente de educación para la ciudadanía	13	5	5	1	24

Los datos han sido analizados utilizando la técnica del análisis de contenido (Krippendorff, 2004), considerando categorías previas y emergentes, a partir de una triangulación de los datos basada en la contribución de los diferentes actores (Flick, 1998). En este artículo, se movilizan los datos de las subcategorías "desarrollo de prácticas compensatorias",

"estrategias para promover el éxito escolar", "estrategias para promover la inclusión", y "estrategias para promover la participación de estudiantes".

3. Resultados y discusión

El Decreto-Ley 54/2018 ha promovido un cambio de paradigma en torno a la inclusión y la educación inclusiva, un impacto sentido por directores y profesores. Además, escuelas rurales y fronterizas enfrentan desafíos sociales diversificados, lo que les obliga a adaptarse e intentar responder a los mismos (Silva, 2023). El análisis de los discursos de los profesores y directores nos permitió identificar diferentes enfoques para una acción educativa inclusiva de estas escuelas en este contexto de interpretación de las directrices de la política educativa que se entrelaza con las particularidades de estos contextos y con la situación de emergencia social y sanitaria, las limitaciones que ha provocado y su influencia en la promoción de estrategias.

3.1. Promover el éxito escolar de los estudiantes

A partir de los discursos de profesores y directores, se identifican diferentes estrategias desarrolladas por los centros educativos a favor del acceso a los aprendizajes y el éxito escolar de sus alumnos, con un enfoque particular en los conocimientos y competencias tradicionales en torno al oficio del alumno (Perrenoud, 1995; Young, 2011). También se identifican estrategias de combate al abandono escolar temprano.

En cuanto al éxito escolar, se identifican estrategias pedagógicas, tanto en la promoción de espacios pedagógicos más allá del componente lectivo, como en la promoción de estrategias diversificadas que tengan en cuenta las particularidades y necesidades de los alumnos:

- Promoción de espacios de apoyo pedagógico, tutorías, salas de apoyo: En algunos centros educativos, se identifican iniciativas centradas en el apoyo pedagógico a todo el alumnado para responder a las limitaciones causadas por el contexto de emergencia sanitaria o por las necesidades identificadas en los contextos:

“Todos los alumnos que cursan asignaturas que van a ser evaluadas en el año de exámenes tienen 90 minutos extra en su horario con su profesor, normalmente con el profesor de la clase, sólo cuando es imposible es otra persona, para que puedan trabajar estos temas de repaso de exámenes, repaso de asignaturas de años anteriores.” (Director del Centro Educativo 3, Centro)

“Tenemos un proyecto llamado "Proyecto A+", que tiene dos sesiones semanales obligatorias y una optativa. Es decir, los alumnos con bajo rendimiento son remitidos por el consejo de clase al proyecto, donde profesores de distintas asignaturas - matemáticas, física, idiomas- apoyan al alumno en sus estudios. Hay un día a la semana que es voluntario y pueden acudir todos los alumnos que quieran, es decir, incluso los buenos alumnos que tengan alguna duda.” (Director del Centro Educativo 8, Norte)

Se señalan espacios de apoyo pedagógico diversificados, algunos centrados en los alumnos identificados con dificultades de aprendizaje, y otros con un enfoque en las áreas de conocimiento o en las asignaturas que se evaluarán mediante el examen nacional. También

se señala la promoción de espacios abiertos a toda la clase, lo que demuestra una lógica inclusiva al promover el éxito de todos, rompiendo con una visión segregadora.

- Promoción de estrategias pedagógicas que fomenten una enseñanza más individualizada:

Los datos nos permitieron identificar estrategias pedagógicas a favor de una enseñanza más cercana a las necesidades de los alumnos mediante colaboraciones pedagógicas entre profesores. Se destaca el desarrollo de prácticas rotativas temporales en las que se crean clases paralelas, impartidas al mismo tiempo que la asignatura en cuestión, donde los estudiantes pueden acceder al aprendizaje de forma más personalizada y recibir apoyo individualizado, considerando sus dificultades y su ritmo de aprendizaje.

En lo que respecta a los alumnos con necesidades educativas especiales, se destaca el apoyo personalizado de un profesor de educación especial que acompaña al alumno en clase. Esta coenseñanza no sólo permite la inclusión del alumno en la clase (en contraste con la segregación), sino también la inclusión y la equidad en un acceso más personalizado al aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades.

- Movilización de las estructuras internas y externas para un acompañamiento más individualizado:

Siguiendo la lógica en torno a la formación de equipos multidisciplinares de apoyo a la educación inclusiva, establecida en el Decreto-Ley 54/2018, los centros educativos apuestan por movilizar a diferentes actores educativos, como psicólogos y docentes de educación especial, para promover el éxito académico de los alumnos. Algunas escuelas también recurren a otros técnicos especializados, como los técnicos de intervención y actuación local o a mediadores, y Oficinas de Apoyo a la Familia a nivel municipal.

Finalmente, se identifican estrategias de combate al abandono escolar temprano, como la dinamización de vías educativas alternativas en la oferta educativa. Entendidas en el sistema educativo como medidas para promover el éxito escolar y con vistas a la inclusión social, las escuelas están asumiendo esta oferta como parte de sus prioridades integradoras en pro de la inclusión:

“Tenemos el PIEF, los itinerarios alternativos, se trata de alumnos con un historial muy complicado, con algunas dificultades en términos familiares, de integración, de comportamiento, a los que intentamos responder de alguna manera.” (Director del Centro Educativo 7, Norte)

Se comprenden preocupaciones dentro de una lógica centrada en la inclusión del alumnado, a favor de trayectorias educativas de calidad y la finalización de la escolaridad obligatoria, en línea con el principio orientador de la educación inclusiva, que aboga por una escuela inclusiva que garantice a todo el alumnado el acceso a la educación, aprendizajes y cualificaciones, en pro de la plena inclusión social del alumno y de una sociedad más cohesionada (Abrantes, 2021; AR, 2018a)

3.2. Fomentar la inclusión de estudiantes de diversos orígenes culturales y sociales

Reconociendo que las regiones fronterizas, aunque comparten características, también son heterogéneas, los datos nos permitieron comprender que la inclusión de alumnos de distintos orígenes culturales no es un asunto que se plantee en todos los contextos. Sin

embargo, el discurso de profesores y directores nos permitió comprender prioridades de algunos centros educativos en torno a la inclusión de alumnos de orígenes diversos:

- Promoción de estrategias de mediación recurriendo a la figura de un mediador, que puede ser un técnico municipal o escolar (incluyendo técnicos de trabajo social, psicólogos, trabajadores sociales, técnicos de servicios sociales), o incluyendo miembros de la comunidad para la inclusión de los jóvenes a nivel escolar y social y de las familias acompañantes:

“Estos tres mediadores son gitanos, uno de ellos está casado con una persona de la comunidad india, por lo que está más afectado por la comunidad india, pero esto es, estamos empezando, y luego tenemos un cuarto mediador que aún no ha empezado, que está más centrado, siendo de Santo Tomé y Príncipe, para estudiantes de países PALOP (Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa), porque tenemos acuerdos con algunos países africanos con el fin de darles la oportunidad de asistir a la formación y a la educación.” (Director del Centro Educativo 17, Centro)

- Promoción de un apoyo más personalizado en las clases, particularmente de lenguas, y apoyo al acceso a recursos educativos:

“También es más fácil integrarlos, se les acompaña, tienen el apoyo respectivo en las escuelas, tanto en idiomas como algunos también han venido aquí a pedir apoyo con los manuales escolares.” (Director del Centro Educativo 23, Norte)

-Valorización de las culturas de los alumnos de orígenes diversos en actividades extracurriculares:

“En cuanto llegué a la escuela, me di cuenta de que había varios niños gitanos. ¿Qué me ocurrió? Recogí a otro grupo de gitanos que estaban en [Nombre de la parroquia]. La idea fue crear un proyecto que tuviera que ver con la cultura gitana, aprovechar la comunidad que tenía aquí, y, por otro lado, la idea era no poner en duda la integración de los niños, sino al contrario, aprovechar su propia cultura. Convertir la diversidad en una ventaja para todos.” (Directora del Centro Educativo 36, Algarve)

“Principalmente por las tardes y también comemos durante el día, pero está más dinamizado por los idiomas, ya sea francés, español o inglés y ya está, es más en esa línea, por las tardes hay tailandés, nepalí, es que de vez en cuando hacen una pequeña cena allí. Usan la cantina. O los traen, también es una forma de integrarlos, ¿no? Hay uno o dos que también cantan, y de vez en cuando, en esos días más festivos aquí en la escuela, también participan con sus propias canciones, que son muy tradicionales, y así también participan en este ámbito.” (Director del Centro Educativo 32, Alentejo)

Los ejemplos permiten comprender una cultura inclusiva en la medida en que los discursos representan lógicas no discriminatorias y muestran apertura a la entrada de diversas culturas en el *ethos* de los centros educativos, convirtiéndolos en espacios de presencia y vivencia de la diversidad y del diálogo interculturalidad y de reconocimiento de las diversas identidades de sus alumnos, contradiciendo una visión de escuela culturalmente homogénea, sino abrazando la diversidad como realidad social y educativa (Delgado et al., 2021; Escarbajal Frutos et al., 2012), tanto mediante el fomento de estrategias para la inclusión de niños y jóvenes de diversos orígenes culturales en el entorno escolar y en el acceso al aprendizaje,

como permitiendo a los alumnos, en este reconocimiento de la identidad y culturas en la posibilidad de compartir la experiencia de sus códigos culturales, un mayor bienestar y participación en el entorno escolar (Sandoval y Waitoller, 2012).

3.3. Promover la participación de estudiantes en la vida y decisión escolar

Las intervenciones de los participantes nos permitieron identificar dos niveles de participación de los alumnos en la vida escolar, que responden a una lógica democrática en las escuelas. En el primer nivel, se desarrollan estrategias que tienen en cuenta la diversidad de los alumnos y responden a sus necesidades y particularidades. En el segundo nivel, se implementan estrategias que permiten incluir las voces de todos los jóvenes en la geometría democrática de las escuelas.

En el primer nivel, los centros escolares se preocupan por crear espacios para que los jóvenes participen en una educación integral y de calidad. Los centros educativos revelan preocupaciones por garantizar oportunidades de participación de su alumnado en iniciativas, tanto a nivel de actividades extracurriculares (como el deporte escolar) como a nivel de actividades de enriquecimiento curricular, considerando sus particularidades, como se ejemplifica:

“Este año hemos abierto un club de boccia como parte del deporte escolar, incluso para estos niños, y están participando. Incluso están participando hoy en una competición, y aquí se está trabajando mucho con los profesores de educación física, los profesores de educación especial y los directores.” (Director del Centro Educativo 24, Norte)

Esta contribución demuestra una preocupación por reconocer la diversidad y adaptar o promover iniciativas adecuadas, teniendo en cuenta la pluralidad de la población escolar y las particularidades del alumnado, lo que permite una acción educativa basada en una lógica de justicia social y reconocimiento, en pro de una respuesta adecuada para todos (Abrantes, 2021; Ainscow et al., 2006; Escarbajal Frutos et al., 2012; Fraser, 2002), lo que puede fomentar el sentimiento de pertenencia entre los estudiantes (Qvortrup y Qvortrup, 2017; Sandoval y Waitoller, 2012).

En el segundo nivel, a partir de la contribución de los actores educativos, se han identificado dinámicas inclusivas en torno a la apertura de los centros educativos a la participación de los jóvenes en el entorno escolar, en particular iniciativas para implicar a los jóvenes en los procesos de decisión (Cook-Sather, 2006; Riddle et al., 2023):

-Influencia en la construcción de documentos orientadores de la escuela:

"Los directores y profesores de ciudadanía llevaron esta misiva a los alumnos, celebraron asambleas y, a partir de las asambleas, trataron de elaborar la planificación que, mientras tanto, confluirá en la construcción de la estrategia de este curso escolar." (Profesor coordinador 19, Norte)

- Influencia en la dinámica escolar, el entorno escolar y la identificación de problemas y aspectos a mejorar:

“Es un director que se reúne periódicamente con todos los representantes de clase precisamente para escucharlos y oír los problemas que los alumnos identifican en la escuela.” (Profesor coordinador 35, Norte)

- Influencia en la toma de decisiones a nivel curricular, permitiendo dinámicas contextualización curricular, de justicia curricular y de inclusión de las aspiraciones de los alumnos en aspectos que influyen en sus vidas y trayectorias educativas.

“No empieza como un trabajo impuesto (...). Presentamos los temas y luego les damos libertad, autonomía, tienen autonomía, creo que el trabajo sobre la autonomía, la autoestima, las responsabilidades empieza aquí mismo en la elección del tema y del proyecto [referente a lo trabajo en educación para la ciudadanía y a la selección de temas y proyectos y actividades a desarrollar].” (Profesor coordinador 3, Centro)

En suma, se identifican dinámicas inclusivas en la medida que jóvenes son envueltos en en la toma de decisiones, lo que posibilita el desarrollo de aprendizajes para satisfacer sus aspiraciones, y puede promover un mayor sentido de inclusión en la comunidad escolar a partir de una lógica democrática y de su influencia en los centros educativos (Edström et al., 2022; Sandoval y Waitoller, 2012).

3.4. Promover la calidad de los trayectos educativos y oportunidades al alumnado considerando las condiciones y realidades sociales y geográficas de los territorios

Las escuelas fronterizas enfrentan particularidades geográficas y socioeconómicas que pueden dificultar las trayectorias socioeducativas de sus alumnos, particularmente en lo que se refiere a la distancia entre las escuelas y las regiones más remotas, obligando a sus alumnos a desplazarse, así como aspectos relacionados con el capital económico, social y cultural de las familias (Yndigegn, 2003; Silva, 2014). Los datos nos permitieron identificar dos líneas de acción inclusiva compensatoria en respuesta a las particularidades de estos contextos.

Se destacan las estrategias para promover la inclusión a favor de trayectos educativos de calidad, con el objetivo de difuminar las diferencias estructurales resultante de la condición geográfica de los contextos. La creación de espacios obligatorios en los horarios escolares para la realización de tareas escolares o la adecuación en torno del trabajo extraescolar revelan preocupaciones con la equidad entre estudiantes en la calidad de sus trayectorias educativas y una respuesta a algunas de las dificultades que surgen de la condición geográfica de estos contextos.

“No podemos pedir a un alumno que sale de casa a las 7.30 de la mañana y llega a las 7 de la tarde que trabaje dos horas en casa haciendo lo que sea, porque no es humanamente posible. Así que hemos organizado la escuela para que este trabajo se haga dentro. En su horario, además de sus asignaturas, que son asignaturas curriculares, los alumnos tienen todos horas de Métodos de Aprendizaje, donde tienen profesores a su disposición y pueden hacer deberes, hacer trabajos que les han sobrado de las clases.” (Director del Centro Educativo 3, Centro)

Este ejemplo muestra que los centros educativos se configuraran para incluir a alumnos con diferentes puntos de partida (y asimétricos), en este caso concreto la movilidad y el transporte al contexto escolar, intentando desarrollar estrategias compensatorias, en una cultura escolar inclusiva a favor del éxito académico de sus alumnos y combatiendo las disimetrías que algunos enfrentan en este trayecto y para este éxito.

En segundo lugar, se destacan iniciativas y estrategias para promover la inclusión de todos a favor de la igualdad de oportunidades de acceso al capital cultural y social considerando las asimetrías que marcan las regiones del interior y rurales y la importancia de proporcionar a sus estudiantes un acceso diversificado y equitativo en relación con los estudiantes de contextos del litoral, con más oportunidades y ofertas. Algunos centros educativos toman decisiones en torno de su acción considerando las realidades de sus estudiantes y, así, apostan en promover oportunidades a las cuales no tendrían o difícilmente tendrían acceso:

“Si la cultura no está aquí, también podemos conseguirla. En cuanto a las excursiones, por ejemplo, nos preocupamos al menos de analizar los antecedentes de los alumnos y de asegurarnos de que nuestros alumnos no salgan de la escuela sin haber ido al teatro, a Lisboa, a Oporto o a la playa, porque también son situaciones, hay chicos que no pueden... así que nos preocupamos de proporcionarles estas experiencias.” (Director del Centro Educativo 10, Centro)

Este ejemplo muestra que las escuelas se preocupan por ofrecer experiencias a sus alumnos de forma compensatoria, teniendo en cuenta las particularidades de estos contextos, especialmente en lo que se refiere al acceso a aspectos de fruición cultural y de recreación.

“El proyecto Erasmus+ es uno de los más activos de la escuela. De hecho, ha sido un gran foco de atención para la escuela. Incluso ha dado visibilidad y ha proporcionado a los estudiantes experiencias únicas. No sólo porque son alumnos del mundo rural, que suelen estar más distanciados de ciertas realidades culturales que se les escapan (...) Este año he tenido alumnos míos que han hecho un viaje a Europa del Este, así que han entrado en contacto con una realidad europea que les era desconocida.” (Profesor coordinador 28, Centro)

A su vez, esta forma de apropiación de un proyecto internacional como el Erasmus + no sólo demuestra la preocupación por una lógica inclusiva al valorar las dimensiones interculturales y la diversidad en favor del desarrollo de las competencias democráticas de los jóvenes y el reconocimiento de la diversidad cultural, sino que también demuestra la preocupación, en su apropiación, por garantizar oportunidades para que los jóvenes disfruten de experiencias interculturales a las que, como han dicho los profesores, tendrían dificultades para acceder si no fuera por la escuela.

En suma, se identifican acciones inclusivas de centros educativos, más específicamente en el trabajo desarrollado en una lógica compensatoria en torno a algunas de las limitaciones y asimetrías que caracterizan a estos contextos para reducir las desigualdades territoriales y estructurales y de acceso a oportunidades de participación y al capital cultural y social. Esto está en consonancia con estudios realizados (Amiguiño, 2008; Silva, 2023), que señalan la tensión que enfrentan estas escuelas, llevándolas actuar para dar respuesta a algunos de los problemas, desigualdades o asimetrías a los que se enfrentan estos contextos y algunos alumnos, procurando fomentar una mayor cohesión social entre alumnos, sus experiencias y sus trayectorias educativas y biográficas.

4. Conclusiones

A pesar de las limitaciones de la reciente aplicación de la política educativa, así como del contexto de emergencia sanitaria (e.g., el cierre de los centros educativos), fue posible identificar culturas escolares inclusivas en escuelas de regiones fronterizas con enfoques diversificados. Los datos nos permitieron identificar que los enfoques inclusivos de estas escuelas siguen dinámicas en torno a la educación inclusiva en línea con el modelo más holístico y social (e.g., Abrantes, 2021; Ainscow et al., 2006), acompañando así las tendencias socio-normativas y los estudios en otros contextos. Las escuelas asumen su papel en la inclusión de los alumnos en su dimensión individual (e.g., alumnos con necesidades educativas especiales), pero también prestan atención a los factores sociales y culturales del alumnado, buscando una mayor participación de los jóvenes y su inclusión y pertenencia a la vida escolar (Qvortrup y Qvortrup, 2017; Sandoval y Waitoller, 2012).

Las diferentes prioridades de los centros educativos, desde la perspectiva de directores y profesores, reflejan una visión inclusiva amplia. Por un lado, las prácticas inclusivas se enfocan en promover el éxito académico y escolar de los estudiantes, mediante la adecuación pedagógica y el desarrollo de estrategias compensatorias, atendiendo también a los efectos del contexto de emergencia social y sanitaria en sus trayectorias educativas. Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos, existen también enfoques inclusivos que, con la misma intención, consideran la diversidad de orígenes de los estudiantes, ampliando así el concepto de inclusión para abarcar aspectos sociales y culturales. Además, la preocupación por la participación de los jóvenes en el contexto escolar sugiere que una cultura y una práctica democráticas en el ámbito escolar pueden surgir como facilitadoras de culturas escolares inclusivas. Además, se identificaron prioridades escolares en el contexto de emergencia sanitaria en torno al éxito educativo de los alumnos, lo que demuestra que las escuelas están asumiendo esta misión, especialmente en este período, para responder y garantizar la inclusión y la equidad.

Asimismo, en particular en estos territorios, rurales y fronterizos y marcados por asimetrías (Yndgñen, 2003; Silva, 2014), se observa que los centros educativos procuran responder a las necesidades y desigualdades que resultan de estas asimetrías territoriales a través de su acción educativa, posicionándose como espacios de dinamización compensatoria para que sus estudiantes tengan acceso a iniciativas que difuminen las disparidades entre el litoral y el mundo rural (Silva, 2023). En otras palabras, se trata de una lógica de acción educativa profundamente inclusiva que responde a las particularidades de estos contextos. A partir de un diagnóstico local realizado por estos centros educativos, se implementan acciones equitativas de base y de fondo en la cultura escolar, promoviendo una mayor justicia para los alumnos en sus trayectorias educativas y oportunidades de desarrollo personal y social.

En resumen, la acción inclusiva de las escuelas fronterizas demuestra un enfoque poliédrico de la inclusión en el contexto escolar, ya se trate de una respuesta a un impulso democrático en favor del acceso y la calidad educativa – en respuesta a características individuales, a eventos disruptivos, a limitaciones socio geográficas (educación de calidad para todos), ya se trate, en respuesta a ese impulso, de la inclusión como valor en la vida cotidiana y el *ethos* de la escuela a través el reconocimiento y participación de su población escolar.

5. Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT) y el Fondo Social Europeo, en el marco del Programa Operativo Capital Humano (POCH) de Portugal 2020, concretamente en el marco de las Becas de Doctorado FCT (SFRH/BD/143733/2019). Este trabajo fue cofinanciado por fondos nacionales, a través de la agencia portuguesa de financiación de la investigación (FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP) y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), a través del Programa Operativo de Competitividad e Internacionalización (Programa COMPETE 2020) (proyecto nº PTDC/CED-EDG/29943/2017 - POCL-01-0145-FEDER-029943). Este trabajo también ha contado con el apoyo de la FCT, IP, dentro del plan plurianual del CIIE-FPCEUP (subvenciones nº UIDB/00167/2020 y UIDP/00167/2020).

Referencias

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(2), 25–41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Amiguiño, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Apple, M., y Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Assembleia da República [AR] (2018a). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928.
- Assembleia da República [AR] (2018b). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., y Per-Åke, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970). *La reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Cook-Sather, Alison (2006). Sound, presence, and power: “Student Voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Council of the European Union (2018). *Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, Relativa à Promoção de Valores Comuns, da Educação Inclusiva e da Dimensão Europeia do Ensino*. (2018/C 195/01). Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
- Culque-Núñez, C.A., Gonzabay-Medina, N., y Rentería-Cárdenas, A.G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95.

- Delgado, K., Barrionuevo, L., y Essomba Gelabert, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial: Estudio de caso. *Espacios*, 42(3), 27-41. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p03>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Direção-Geral da Educação [DGE] (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024). *Perfil escolar de alunos filhos de pais com nacionalidade estrangeira*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65f46aae567a0e0f46e0096f>
- Escarbajal Frutos, A., Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J.I., Orcajada Sánchez, N., y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flick, U., Kardorff, E., y Steinke, I. (2004). *A Companion to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20.
- Gelis, J. F. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(3), 1-13
- Green, A., Preston, J. J., y Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: A comparative analysis*. Palgrave Macmillan.
- Grossman, D.L. (2008). Democracy, citizenship education and inclusion: a multi-dimensional approach. *Prospects*, 38, 35–46. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9054-1>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Núñez, C. G., Peña, M., González, B., Ascorra, P., y Hain, A. (2021). Rural schools have always been inclusive: the meanings rural teachers construct about inclusion in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 992–1006. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968521>
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pordata, Base de dados de Portugal Contemporâneo (2021). *Taxa de retenção e desistência no ensino básico – Total 3º ciclo do ensino básico*. <https://www.pordata.pt/municipios/taxa+de+retencao+e+desistencia+no+ensino+basico+total+e+por+ano+de+escolaridade-996-6966>

- Pordata, Base de datos de Portugal Contemporâneo (2022a). *Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário público: por nível de ensino – 2020*. <https://www.pordata.pt/municipios/estabelecimentos+nos+ensinos+pre+escolar++basico+e+secundario+publico+por+nivel+de+ensino-214>
- Pordata, Base de datos de Portugal Contemporâneo (2022b). *Cinema: recintos- Onde há mais e menos cinemas?* <https://www.pordata.pt/municipios/cinema+recinto>
- Pordata, Base de datos de Portugal Contemporâneo (2022c). *Museus: número Onde há mais e menos espaços museológicos abertos ao público?* <https://www.pordata.pt/municipios/museus+numero+-742>
- Pordata, Base de datos de Portugal Contemporâneo (2024). *População residente de naturalidade estrangeira segundo os Censos: total e por país de naturalidade*. https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.pordata.pt%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2024-06%2FPortugal_Populacao_residente_portuguesa_de_naturalidade_estrangeira_segundo_os_Censos_total_e_por_pais_de_naturalidade.xlsx&psig=AOvVawo8_RYMGZZOEkyEgFoZQID&ust=1723563664312000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwjYjPyV5e-HAxUAAAAAHQAAAAAQA
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Qvortrup, A., y Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Riddle, S., Mills, M., y McGregor, G. (2023). Curricular justice and contemporary schooling: Towards a rich, common curriculum for all students. *Curriculum Perspectives*, 43, 137–144. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00186-y>
- Salmons, J. (2010). *Online interviews in real time*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sandoval, M., y Waitoller, F. (2022). Broadening the notion of participation in inclusive education: A social justice approach. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 21-33.
- Schütz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck
- Silva, A.M., y Silva, S.M. (2022a). Escolas resilientes: Indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. *Cadernos de Pesquisa*, 52. Retrieved from <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8438>
- Silva, A.M., y Silva, S.M. (2022b). Development and validation of a scale to measure the resilience of schools: Perspectives of young people from vulnerable and challenging territories. *Improving Schools*, 25(3), 260-275. <https://doi.org/10.1177/1365480221991742>
- Silva, N.M., y Silva, S.M. (2024). What can I do for my community? Contributing to the promotion of civic engagement through participatory methodologies: The case of young people from border regions of mainland Portugal. *Children & Society*, 38, 892-908. <https://doi.org/10.1111/chso.12824>
- Silva, S.M. (2014). Growing up in a Portuguese borderland. In S. S. M. Christou (Ed.), *Children and borders* (pp. 62-78). Palgrave Macmillan.

- Silva, S.M., Silva, N.M., Arezes, S., Sérgio Martins, P., Faria, S., Dias, V., y Silva, A.M. (2023). Constraints on and facilitators of young people's participation: The case of border regions of mainland Portugal. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 22(3). <https://doi.org/10.11576/jsse-5212>
- União Europeia/Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (UE/FEDER) (2017). *Versão reformulada: INTERREG V-A ESPANHA-PORTUGAL (POCTEP)*. https://www.poctep.eu/sites/default/files/documentos/1420/pt_poctep_repogramacion_v7_05_06_18_limpio.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2000). *Dakar Framework for Action: Education for All. Meeting Our Collective Commitments*. World Forum on Education. Dakar: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021). *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. Geneva: UNESCO-IBE.
- Vargas-Castro, K., Rojas-Ceballos, V.C., Saona-Lozano, R.V., y Pinos-Medrano, V.F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 61—73. <https://doi.org/10.6018/reifop.580821>
- Yndigegn, C. (2003). Life planning in the periphery: Life chances and life perspectives for young people in the Danish-German border region. *Young*, 11(3), 235-251. <https://doi.org/10.1177/11033088030113003>
- Young, M. (2011). What are schools for?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145–155.