

HACIA UN NUEVO PAIS

Escuela española, migración e inclusión social

Antonio José Entrena Utrilla

editorial redipe

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA & PEDAGÓGICA IBEROAMERICANA

HACIA UN NUEVO PAÍS

Escuela española, migración e inclusión social

Antonio José Entrena Utrilla

Profesor de Filosofía en el IES «María de Córdoba», Las Navas del Marqués (Ávila, España)
ORCID: 0009-0008-7459-1743
Correos: antonio.entutr@educa.jcyl.es · antonioentrenautrilla@gmail.com

Ensayo filosófico-educativo · REDIPE · 2026

Título original:
Hacia un Nuevo País. Escuela española, migración e inclusión social
Autor: Antonio José Entrena Utrilla
ISBN: 978-1-957395-70-8
Primera edición, octubre de 2026
SELLO Editorial
Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali
Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Comité Editorial:
Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano
Evaluación Educativa
Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura
Diseño de portada: Andrés Felipe Pérez Velasco

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de esta publicación -incluído el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.
Red Iberoamericana de Pedagogía Editorial@redipe.org www.redipe.org
© 2026

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. 05
Por qué caminamos hacia un nuevo país sin saberlo… 05
El enfoque del ensayo: derecho universal a la educación como examen de equidad del sistema 07
El eje filosófico-educativo: la "pedagogía de la alteridad" 10
La tesis: caminar "conscientemente" hacia ese nuevo país 13
PARTE I — El país que somos, pero en la escuela 15
Capítulo 1. Umbral: la escuela que tenemos 16
Capítulo 2. Un nuevo país en las aulas 19
PARTE II — Lo que está ocurriendo en la escuela 21
Capítulo 3. Dónde estudian los hijos de la inmigración 22
Capítulo 4. Geografía de la segregación escolar 23
Capítulo 5. La lengua en la escuela 26
Capítulo 6. Trayectorias educativas: éxito, fracaso y abandono 30
PARTE III — La cuestión de fondo 32
Capítulo 7. Diversidad e inclusión: ¿sueño o realidad posible? 34
Capítulo 8. Los conflictos de la inclusión 39
Capítulo 9. La escuela inclusiva como aprovechamiento del potencial humano 42
Capítulo 10. ¿Dialogamos y tomamos decisiones juntos? 44
Capítulo 11. ¿La escuela española debe formar «españoles»? 46
PARTE IV — Hacia un nuevo país: sugerencias educativas y filosóficas 48
Capítulo 12. La escuela pública como institución cívica 49
Capítulo 13. Propuestas de cohesión social, democrática y axiológica 50
Epílogo. Lo que aprendemos cuando miramos bien un aula 55
Referencias bibliográficas 57

INTRODUCCIÓN

Por qué caminamos *hacia un nuevo país* sin saberlo…

Aquello parecía la "ONU", de verdad. Éramos 18 personas, pero había cinco nacionalidades de origen: ucraniana, marroquí, rumana, dominicana y, también, española. A pesar de la diversidad, el ambiente, aunque de timidez, irradiaba un no sé qué de cariño y aceptación que ya se percibía (y que se podía trabajar, si se hacía bien). La hora se pasó muy rápido; nos prometimos que sería la mejor de toda la semana. Sin embargo, aquella mañana de septiembre en aquel pueblo de Ávila no pude sustraerme a la sensación de salir de un aula que representaba, de alguna manera, las heridas y desigualdades del mundo, esta vez en los rostros de adolescentes de 14 años. Era la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

No sé si esta escena que describo es extraordinaria o completamente normal, hoy en nuestras aulas españolas. Creo que son las dos cosas a la vez.

Es normal porque se repite, con variaciones, en miles de aulas españolas cada mañana. En el pasado curso 24-25 (últimos datos publicados en el momento de redacción de este ensayo) tuvimos en nuestro sistema educativo un total de 1.148.217 alumnos de nacionalidad distinta de la española (MEFPD, EDUCAbase, 2026[1]), europea o no. En las enseñanzas de régimen general, este alumnado representaba el 13,13 por ciento del total[2], especialmente concentrados en la escuela pública, que escolariza a un 74,6% del alumnado extranjero (ibíd.)[3].

Este porcentaje, además, va creciendo anualmente (respecto al curso 23-24 supuso un incremento de un 6,7%[4]) y, como iremos desglosando en el libro, no

[1] MEFPD (2026), *Educabase. Enseñanzas no universitarias. Alumnado Matriculado. Curso 2024-2025. Alumnado extranjero.* Recuperado el 11 de julio de 2026 de fuente oficial.
[2] El porcentaje del 13,13% se calcula sobre las enseñanzas de régimen general (1.092.090 alumnos de nacionalidad extranjera sobre 8.316.599 matriculados). La síntesis REDIE-Eurydice eleva el cómputo a 1.125.860 al añadir las enseñanzas de régimen especial; la cifra global de 1.148.217 de los resultados detallados de EDUCAbase incorpora también la Educación de Personas Adultas. Son, por tanto, universos estadísticos distintos.
[3] Destaco también en estos datos que, en dicho curso 24-25, teníamos un total de 8.316.599 alumnos y alumnas en todas las enseñanzas de Régimen General no universitarias (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Educación Especial); la Formación Profesional de las edades de la Educación Secundaria (CF Grado Básico y Medio), FP de Grado Superior y en las Enseñanzas Artísticas.
[4] MEFPD (2026), *Educabase. Enseñanzas no universitarias. Alumnado Matriculado. Curso 2023-2024. Alumnado extranjero.* Recuperado el 11 de julio de 2026 de fuente oficial .

incluye al alumnado de "origen" migrante, pero con nacionalidad española (descendientes de familias migrantes).

A ello se suma la desigualdad entre las CCAA en este dato (Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana son los que más porcentaje de este alumnado de origen extranjero acogen – un 20,8, un 17,6 y un 15,8 del total - frente a las comunidades con menos porcentaje: Cantabria – 0,76% - y Extremadura – 0,72%; MEFPD, EDUCABase, 2026), lo que añade complejidad a la cuestión.

Pero volviendo al aula, creo que también es una escena extraordinaria: este fenómeno nunca se había producido en España con esta extensión y continuidad. Y no me atrevo a decir que el sistema escolar esté verdaderamente preparado para el cambio de una escuela española "para españoles" a una escuela española con estos datos.

Si bien la inmigración es un tema susceptible de debate público (y de polarización), este ensayo no pretende ni demonizar ningún colectivo ni mandar un mensaje político sobre la regulación de los flujos migratorios. Aquí simplemente quiero centrarme en lo que me concierne día a día, como profesor de Filosofía, la educación y la escuela pública, desde la perspectiva del "derecho a la educación" que toda persona tiene – por fortuna – en nuestro país[5]. Sin ignorar los datos, con realismo, pero también intentando realizar humildes propuestas, insertas en el aula y en la reflexión filosófica y cívica actuales.

Con estos datos, podemos afirmar que España camina hacia "un nuevo país", pero sin saberlo. Y lo seguiría haciendo, aunque todo flujo migratorio desde América, África, Oriente Medio o Asia hacia Europa se detuviese absolutamente, hoy, en julio de 2026. No seremos el mismo país que el que vivieron nuestros abuelos o padres, porque demográfica y culturalmente seremos más diversos. Pero de nuestra reflexión educativa compartida (y de nuestra acción) dependerá

[5] Destaco aquí los artículos 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que "toda persona tiene derecho a la educación"; los arts. 10.2 y 96.1 de la Constitución Española, que reconocen que los derechos fundamentales serán interpretados conforme a esta Declaración Universal y que establecen que los Tratados Internacionales ratificados por España forman parte del ordenamiento jurídico interno, dentro del marco constitucional; el art. 2 del Protocolo adicional nº 1 del Convenio Europeo de Derechos Humanos, el art. 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y el art. 27 de la Constitución Española que reconocen – con distintos nombres – el derecho a la educación. Obsérvese aquí que dicho derecho no está, en ninguno de estos textos normativos, condicionado a la nacionalidad del sujeto que tiene dicho derecho.

cómo será ese "nuevo país". Porque lo tenemos hoy sentado en nuestros pupitres. A ellos (y a todos), pero sobre todo a los educadores y a las personas que toman las decisiones políticas y organizativas fundamentales sobre la educación en España, va dirigido este ensayo[6].

El enfoque del ensayo: derecho universal a la educación como examen de equidad del sistema

Partimos en este ensayo del derecho a la educación. Este se encuentra enunciado en nuestro sistema constitucional (CE 1978) en el art. 27. Es un artículo extenso, de diez apartados, que reconoce cuestiones como el *sujeto* de este derecho, su *objeto*, la función de los *poderes públicos*, la *libertad de enseñanza* y de creación de centros educativos, el derecho de las familias a que sus hijos reciban una educación *religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones,* el carácter gratuito y obligatorio de la enseñanza básica, la importancia de los centros de enseñanza, de los docentes, la calidad y homologación del sistema educativo (inspección educativa) y, por último, la autonomía universitaria[7]. No me detendré aquí en todos sus apartados: volveré sobre el marco normativo completo —LOE-LOMLOE, LOPIVI, Ley 15/2022— en el Capítulo 1, donde le corresponde el desarrollo técnico. Aquí me interesan, sobre todo, los apartados primero y segundo.

En el apartado primero, destacamos su enunciación exacta: "Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza". Además, el apartado segundo es también relevante para nuestro ensayo: "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a

[6] Escribo este ensayo en el verano de 2026, donde hemos tenido varios eventos deportivos, entre ellos el Mundial de fútbol. Creo que es conocida por todos la anécdota – que pondré solamente como ejemplo, también del carácter polémico de estas cuestiones, lejano a la intención de este trabajo- de un antiguo presidente de gobierno de España que, ante el partido España-Francia, dijo que la selección gala era muy potente deportivamente, pero que era una selección "sin franceses". Más allá de todo sesgo o posible xenofobia en el comentario (sea irónico o no), destaco la respuesta en X del político francés Olivier Faure que dijo "Francia no es una nación étnica, no tiene un color de piel ni una religión. *Es una nación política unida en torno al lema republicano* (…)". La cursiva es mía. Sobre esto trata también este ensayo, sin querer "mirarnos en espejos ajenos": ¿es un *deber* de la escuela española el formar una ciudadanía *unida en torno* a los valores constitucionales españoles, dada la pluralidad presente y futura de nuestra sociedad? Mi respuesta, como se verá durante el libro, es positiva. Podéis encontrar una síntesis de la noticia en: El Mundo (2026). *Indignación en Francia por las palabras (...) sobre su selección (...).* Recuperado el 17 de junio de 2026, de fuente oficial

[7] Creo que la parte jurídica del ensayo (introducción y Capítulo 1) puede ser algo aburrida para muchos lectores, pero considero que, sin ella, podemos olvidar los acuerdos comunes que tiene nuestra sociedad sobre esta cuestión y entrar, de alguna manera, en el terreno de la mera opinión, la demagogia o la controversia política.

los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

Desde mi propia formación académica (también jurídica), debo partir de estas primeras consideraciones *fundamentales* si quiero hablar de la educación hoy en España, puesto que considero este articulado (y así lo es en nuestro sistema jurídico) como la *base y la apoyatura* de todo lo que después viene (legislación y práctica educativa *real* de los centros y docentes). Aunque pueda, en ocasiones, este texto constitucional quedarse como un *ideal* hacia el que caminar, como tantas veces ocurre con las propias leyes y la diferencia entre lo que sucede y lo que *debería ser*.

Sin embargo, detengámonos en ese "todos tienen derecho a la educación" (art. 27.1.). La Sentencia del Tribunal Constitucional 236/2007, de 7 de noviembre, en su Fundamento Jurídico 8, ante un intento de que Ley de Extranjería reservara la educación *no obligatoria* únicamente a los extranjeros residentes, afirmaba: *el derecho de acceso a la educación no obligatoria de los extranjeros menores de edad forma parte del contenido del derecho a la educación, y su ejercicio puede someterse a los requisitos de mérito y capacidad, pero no a otra circunstancia como la situación administrativa del menor*. Este argumento, después, ha sido reforzado por la legislación más reciente (art. 10.3 de la LO de Protección Jurídica del Menor, entre otra normativa).

Por tanto, el derecho a la educación es, en España, *universal*, siguiendo la legislación internacional. No depende de la nacionalidad ni la situación administrativa del menor, puesto que estas circunstancias no condicionan la tenencia de este derecho y, además, los menores están *especialmente protegidos* en los sistemas jurídicos contemporáneos y, particularmente, europeos[8].

Situémonos ahora en nuestro sistema educativo real, el que acoge a un 13,13% de menores de nacionalidad no española (sin contar a los descendientes de familias de origen migrante que son nacionales españoles, de los cuales no hay datos): ¿cómo actúa nuestro sistema educativo ante esos menores, cuyas circunstancias lingüísticas, sociales, económicas y familiares pueden diferir notablemente tanto entre sí como respecto de otros sectores del alumnado? ¿Qué oportunidades le

[8] Destaco también la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, y la Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada en 1992.

brinda? ¿Cómo identifica y atiende a sus necesidades específicas? ¿Cumple con ellos ese principio de que la educación tiene como objeto *el pleno desarrollo de la personalidad conforme a los valores constitucionales* (art. 27, apartado 2º)? ¿Cuál es la relación, en este punto, entre educación y empleabilidad? ¿Y entre educación e inclusión social?

Una de las tesis que sostendré en el libro es que la *escuela debe guiar el proceso de cambio "hacia un nuevo país"*, desde las aulas. No adoctrinando, sino cumpliendo los principios constitucionales y legales establecidos *por nosotros mismos* para nuestros propios hijos (los "de aquí"). Para no perder talento, para construir realmente una comunidad política (España) plural, pero identificada con una serie de valores comunes (constitucionales), tal y como expresaba aquel político francés (ver nota 6), pero sin las fracturas sociales, económicas y culturales *reales* que observamos en los países de nuestro entorno. Partiendo de todo lo valioso que ya hacemos, pero poniendo encima de la mesa distintas cuestiones que están hoy en nuestras aulas y que, tal vez, debemos reforzar, como se verá a lo largo del libro[9].

Por otro lado, si nos centramos en ese porcentaje de alumnado de origen no-español, y si concebimos el derecho a la educación como un derecho universal orientado al pleno desarrollo de la personalidad y a la convivencia democrática, nos vemos obligados a mirar la escolarización del alumnado de origen migrante como un examen central de la equidad del sistema (cfr. LOMLOE, Preámbulo). ¿Se está cumpliendo de manera efectiva el derecho de estos niños a recibir una educación adecuada, competencial, de calidad y acorde con los retos laborales, sociales, ecológicos… que afrontamos en la actualidad? (ibíd.).

Porque, desde mi punto de vista, hay un reduccionismo frecuente que conviene desactivar desde el principio: identificar inclusión con mera *escolarización*. *Tener plaza* no equivale a *tener lugar*. La entrada administrativa en el sistema puede coexistir perfectamente con aislamiento relacional, segregación interna, invisibilidad cultural, expectativas bajas o exposición al acoso, como veremos, según los datos, que pueden sufrir este tipo de alumnado de manera más incisiva.

[9] Lo enuncio en forma de preguntas, por ahora: ¿cómo conviviremos, en el futuro, con comunidades culturales que no tienen la misma consideración que nosotros sobre cuestiones como el rol de la mujer o el colectivo LGTBI+? ¿O con colectivos cuyos países de origen no tienen sistemas democráticos y representativos como el nuestro? ¿Y la pluralidad religiosa y de costumbres? ¿Y la lengua común?… Estas cuestiones las exploraré, con muchos matices, en el Cap. 8 del ensayo.

Los datos que analizaremos en este ensayo permiten sostener que el sistema educativo no está garantizando todavía de manera plena la inclusión y el éxito educativo de una parte significativa de este alumnado, especialmente del que se incorpora tardíamente.

El informe Eurydice (2019, 2023) sobre la integración del alumnado de origen migrante sostiene que este desafío requiere un enfoque político comprensivo, precisamente porque no puede resolverse mediante una única medida. Las respuestas más consistentes combinan la acogida lingüística y curricular con la atención a las necesidades sociales, emocionales y relacionales del alumnado, lo que exige actuar tanto sobre el estudiante en su conjunto (*whole-child approach)* como sobre la organización escolar completa (dirección, docentes, familias… *whole-school approach)* y su entorno (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Esta orientación ha sido confirmada y ampliada por el informe Eurydice de 2023 sobre diversidad e inclusión, que analiza conjuntamente el acceso, el currículo, los apoyos al aprendizaje, el bienestar socioemocional, la formación docente y las políticas antidiscriminatorias en 39 sistemas educativos europeos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2023).

Como comentaba antes, escribo estas páginas desde un centro de difícil desempeño de la provincia de Ávila, donde convivimos cotidianamente con la incorporación tardía y con una amplia diversidad cultural. Este doble enfoque –individual y colectivo –, que no siempre se tiene suficientemente presente, también será una de las guías de nuestro ensayo.

El eje filosófico-educativo: la pedagogía de la alteridad

Nuestro ensayo también presupone una concepción concreta de qué es la educación, qué es *educar*.

El eje filosófico-educativo es el de la "pedagogía de la alteridad" (Ortega Ruiz, 2025), cuyo fundamento reside en los postulados filosóficos de Lévinas (1905-1995).

Para Lévinas, el *Yo humano* no es una unicidad cerrada sobre sí misma, sino *apertura y responsabilidad por el otro*. Influido por Husserl y Heidegger, Lévinas sostiene que el "Yo", la conciencia humana, está precedida por la presencia del *otro*, que es irreductible a cada uno de nosotros (al "yo") y que debe ser respetado,

puesto que sin el otro no podemos ser nosotros mismos y no existe significado ninguno. El otro, cuyo "rostro" (que se resiste a ser reducido, poseído o convertido en objeto), además, "me mira", es quien me construye como sujeto responsable. La ética funciona aquí como "filosofía primera", dado el carácter insoslayablemente relacional del yo. Por eso, "*el verdadero comienzo de lo humano*" (…) se da en la exposición al otro[10].

En su obra *Totalidad e infinito* (1961)[11], Lévinas comenta también la diferencia entre la enseñanza y la mayéutica socrática: esta última hace "recordar" al alumno lo que ya está en él previamente (según Sócrates). En la tradición socrático-platónica, especialmente en la doctrina platónica de la reminiscencia, conocer puede entenderse como sacar a la luz algo que ya se encontraba de algún modo en el sujeto. Lévinas es crítico con esta postura socrática. La enseñanza auténtica no puede consistir en reducir al otro a las categorías previas que tiene el docente-educador, o incluso a las categorías que yo ya tenía previamente al acto de educar; no, la enseñanza siempre es una irrupción de algo que viene de fuera, del otro. Y en el momento en el que surge, frente al "yo" y al "tú", un "tercero" (*le tiers*; *De otro modo de ser*, 1974), aparece la comunidad política y la necesidad de las instituciones, la justicia, el cálculo… más allá de la ética del cara-a-cara inicial.

Esta prioridad ética de la alteridad ha sido trasladada al terreno educativo por la llamada pedagogía de la alteridad. Siguiendo a Lévinas, para Ortega Ruiz, la educación es un encuentro, no un acto de transmisión del saber, donde lo inicial no es el saber del maestro, sino el rostro del alumno (Ortega Ruiz, *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación,* 2025). Así, el alumnado es el sujeto que interpela a los educadores, no es alguien a "moldear", sino un sujeto cuya presencia interpela y exige una respuesta. El educador, por tanto, se sitúa "a la intemperie"[12] porque no es alguien que sabe a priori qué necesita el alumno, sino que se expone a la experiencia del educar y de responder a lo que supone el desafío del alumno, aquí y ahora, en su contexto personal concreto. Lo ético,

[10] Diccionario Ferrater Mora (s.f.), *Levinas, Emmanuel.* Recuperado el 17 de julio de 2026, de fuente oficial
Enciclopedia Herder (s.f.), *Emanuel Lévinas.* Recuperado el 17 de julio de 2026, de fuente oficial
[11] Lévinas, E. (1961), *Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité.* Edición de 1984, a cargo de Nunhoff, M., openlibrary.com
[12] Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro. ISBN 978-84-17667-51-1

además, para Ortega Ruiz, es lo genuinamente originario en toda acción educativa, por lo que este encuentro que es la educación, para el autor, se traduce en una serie de conductas concretas, individuales e institucionales[13].

Desde este enfoque también realizaremos este ensayo: el educar es un responder a una llamada del alumno o alumna, la llamada de su rostro y sus necesidades, que interpela, transforma y *obliga* a una respuesta docente (individual) e institucional, y que supone una estructura metodológica y de centro concreta.

Para la escolarización del alumnado migrante, este giro tiene consecuencias concretas y exigentes. ¿Qué *llamada* nos lanza el alumnado que llega de otros sistemas educativos al nuestro, ese 13,13% del que hablábamos?

Dejando abierta la pregunta, me atrevo a establecer algunas conclusiones que derivan de este mismo enfoque.

- Primera: la lengua no es solo herramienta de acceso al currículo, es *vínculo* entre el alumnado y el profesorado. La integración lingüística genuina no consiste en *salir del apoyo al aula ordinaria*[14], sino en poder aprender y ser reconocido en el aula ordinaria como interlocutor legítimo.

- Segunda: la integración lingüística no puede tratarse como *déficit individual*, sino como responsabilidad institucional del centro.

- Tercera: *el éxito académico* exige prácticas que reconozcan las trayectorias vitales y las desigualdades reales sin convertirlas en destino predeterminado[15].

- Cuarta: esta *pedagogía de la alteridad* no descarta los aprendizajes ni las competencias sino los *reencuadra* dentro de un marco más amplio. No *navegamos* contra la normativa educativa actual, sino que pretendemos situarla filosófica y pedagógicamente.

[13] Ortega Ruiz, P., & Romero Sánchez, E. (2022). La educación moral a partir de Levinas: otro modelo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, *80*(282), 233-249. https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-01

[14] Me refiero a las aulas como, en Castilla y León (ALISO), se establecen específicamente para el aprendizaje del castellano y donde el alumnado *recién llegado* "aterriza" antes de incorporarse al grupo ordinario, para intentar superar la barrera lingüística.

[15] No puede ser que nuestro único esfuerzo educativo por parte de nuestro alumnado de origen migrante sea, exclusivamente, orientarles a la FP Básica, sin intentar de manera más creativa e incisiva el poder ayudarles a "saltar" la falta de base académica que arrastran al llegar a nuestro sistema.

- Quinta: solo hay éxito educativo real —en particular para quien llega en vulnerabilidad— si *la acogida ética* a cada una de estas personas (alumnado de origen migrante) *precede y sostiene toda intervención didáctica*.

Es como ese encuentro del primer día de clase. Que más que una clase, fue una llamada, que desemboca, entre otras cosas, en este libro.

La tesis: caminar *conscientemente* hacia ese nuevo país

Dicho todo lo anterior, puedo anticipar ya la tesis de esta obra, que resumo en los siguientes puntos:

- ***El sistema educativo español afronta el desafío de la diversidad como nunca lo ha hecho*** (Introducción del ensayo)***;***

- ***dicho desafío está teniendo consecuencias negativas tanto en el éxito educativo como en incipientes problemas de inclusión y convivencia en las aulas*** (Partes I y II)

- ***la escuela debe "formar" y "educar" partiendo del otro ("alteridad"), poniendo especial énfasis en los más desprotegidos (como intentamos aquí), con el acento puesto específicamente en el éxito educativo y los valores compartidos*** (Parte III)

- ***y, por último, las políticas educativas y los docentes deben afrontar el reto de la diversidad con consciencia, apertura, responsabilidad y desde y para los valores constitucionales*** (Parte IV).

De esta manera, he querido que este ensayo parta de los datos reales, analizados en otros estudios y que ahora sintetizo, para después caminar hacia las propuestas que, desde mi propia formación y práctica docente, creo que podrían ayudar al profesorado que trabaja también con amplias cuotas de diversidad educativa, además de ofrecer sugerencias para la investigación, reflexión e implementación en políticas públicas y de centro.

La intención – no polémica – que tengo es que nuestros hijos, que no vivirán en *la misma España* que nuestros abuelos, puedan tener un país que, unido en lo diverso, comparta los valores de democracia, justicia, aceptación (y cuidado) de la pluralidad, esfuerzo, inclusión y atención al diferente que hoy nos caracteriza

a muchos docentes en los centros educativos que trabajamos. Dentro del marco europeo, mediterráneo e internacional que nos corresponde[16].

Huyendo, por tanto, del *buenismo* que celebra la diversidad sin condiciones (sin lengua compartida, vínculos, normas comunes, expectativas altas, pertenencia y justicia), y también de una *racialización de la educación*, en un sentido peyorativo, que solo lleva a crear *sociedades mixtas* donde no hay inclusión, sino mera *coexistencia* o *pluralidad en conflicto*. Esta tesis y esta intención exige mirar de frente tanto los conflictos reales (que existen) como las posibilidades reales. Exige *ensanchar nuestro espacio* para que entren otros, el alumnado de otros orígenes, pero también *transformarnos juntos* en ese *encuentro* que es la *educación*.

Por supuesto que mi biografía también *está puesta* en este escrito: desde mi identidad de educador, hasta mi formación filosófica y jurídica, mi familia, y el nombre de cada uno de mis alumnos y alumnas (de todos ellos). De quienes espero que puedan afrontar los desafíos que puedan tener incluso mejor de los que les hemos podido acompañar en su proceso educativo.

[16] "El interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. *Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración* (…)". Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en su versión actual), Preámbulo. Y yo me pregunto: ¿no estaremos en una de *esas épocas decisivas para la configuración de nuestro futuro compartido*?

PARTE I. El país que somos, pero en la escuela

Antes de analizar lo que ocurre en las aulas, conviene detenerse en lo que somos: un país que ha cambiado más deprisa de lo que suele reconocerse.

Capítulo 1. Umbral: la escuela que tenemos

Las escuelas tienen umbrales: no solo los físicos sino los institucionales, lo que hay que cruzar para entrar de verdad. Para muchos alumnos ese umbral es invisible porque nunca han tenido que pensarlo. Para otros, cruzarlo exige un esfuerzo que nadie contempla en el horario ni en la programación.

Marco jurídico: calidad, equidad e inclusión

La Constitución de 1978 establece las bases en su artículo 27: el derecho a la educación orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana y al respeto a los principios democráticos de convivencia. La convivencia no es un efecto colateral de la escuela: forma parte de su razón de ser. La LOE, con las modificaciones de la LOMLOE (España, 2006/2020), traduce esa intuición en una gramática precisa: calidad y equidad no son objetivos enfrentados; las administraciones deben identificar tempranamente las necesidades específicas de apoyo educativo, iniciar la atención integral desde el momento de la detección y regirse por los principios de normalización e inclusión. En materia de admisión, ordena velar por una presencia equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo y dispone medidas expresas contra la segregación.

A ese marco legal se suman la LOPIVI (Ley Orgánica 8/2021), que define la lucha contra la violencia en la infancia como imperativo de derechos humanos y obliga a todos los centros a contar con una figura de coordinación de bienestar y protección, con funciones de prevención, detección temprana y acompañamiento. El bienestar deja así de ser «tema de sensibilidad» para convertirse en responsabilidad institucional formalizada. La Ley 15/2022 cierra el círculo normativo: la protección frente a la discriminación se aplica también a la educación, e impide tratar la xenofobia, el racismo o las prácticas excluyentes como simples «problemas de convivencia» indiferenciados, pues son también vulneraciones de derechos (España, 2022).

El marco jurídico contiene, además, una exigencia que con frecuencia se pierde cuando se pasa de la norma al horario escolar. El artículo 71 de la LOE obliga a disponer los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo posible; los artículos 78 y 79 ordenan facilitar la incorporación del alumnado procedente de otros países y atender sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. No basta, por tanto, con ofrecer una plaza ni con aplicar a todos una regla idéntica. La igualdad jurídica reclama medidas diferentes cuando las condiciones de partida son diferentes, siempre que esas medidas no separen innecesariamente ni rebajen las expectativas.

También la admisión forma parte del derecho efectivo a la educación. Los artículos 84 y 87 exigen evitar la segregación y procurar una presencia equilibrada del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los centros públicos y concertados. El artículo 109 vincula la programación de plazas con la cohesión social y afirma que la heterogeneidad constituye una oportunidad educativa. Estas disposiciones son relevantes porque trasladan la responsabilidad desde el alumno y el centro aislado hacia la Administración: la concentración de necesidades no es un fenómeno natural ante el que solo cabe reaccionar, sino un resultado que puede ser moderado por la planificación, la información a las familias, las reservas de plazas, la gestión de la incorporación durante el curso y una financiación proporcionada a la complejidad.

El Derecho, sin embargo, no ofrece una técnica pedagógica completa. Delimita obligaciones y protege bienes, pero no sustituye el juicio profesional. La evaluación inicial de un adolescente recién llegado, por ejemplo, debe respetar su derecho a participar con el grupo ordinario y, al mismo tiempo, detectar alfabetización, competencia curricular y dominio de la lengua de escolarización. Aplicar «lo mismo» a quien todavía no comprende el enunciado no es neutralidad: es confundir igualdad de trato con igualdad de oportunidades. La respuesta proporcionada combina apoyo, participación y revisión periódica, y evita que una medida transitoria se convierta en itinerario separado.

Esta lectura permite ordenar responsabilidades. A la Administración le corresponde planificar, financiar, producir datos comparables y garantizar el equilibrio de la escolarización. Al equipo directivo, convertir los principios en organización, tiempos y procedimientos. Al profesorado, sostener expectativas altas y adaptar los accesos al aprendizaje sin vaciar el currículo. A orientación y a la coordinación de bienestar, ayudar a leer necesidades que no son únicamente académicas. A la comunidad educativa, construir un marco común de derechos y deberes. Cuando uno de esos niveles falla, los demás pueden compensarlo durante un tiempo, pero no indefinidamente.

Lo que la escuela puede —y lo que necesita para hacerlo

Hay una tentación recurrente: pedirle a la escuela que resuelva todo. No puede hacerlo. No puede compensar sola la desigualdad de la vivienda, del mercado de trabajo, de las políticas migratorias. Pero puede crear condiciones de seguridad emocional para un niño que acaba de llegar. Puede enseñar la lengua con la que accederá al currículo. Puede construir vínculos entre alumnos de orígenes distintos que, sin la escuela, nunca habrían compartido un espacio común. El problema no es lo que la escuela puede: es si tiene los recursos, la formación, el tiempo y el acompañamiento institucional para hacerlo. Y aquí la respuesta honesta es: a menudo, no los tiene.

Pedir menos a la escuela sería renunciar a una de las instituciones con mayor capacidad de igualación; pedirle todo sería descargar sobre ella decisiones de vivienda, empleo o protección social que no controla. Entre esas dos posiciones hay un terreno concreto de responsabilidad compartida (UNESCO, 2019). Un centro puede organizar una acogida inteligible desde el primer día, pero necesita mediación y documentación accesible. Puede enseñar la lengua académica en todas las materias, pero necesita formación y tiempo de coordinación. Puede detectar hambre, duelo o ansiedad, pero necesita servicios públicos a los que derivar y con los que trabajar. La cooperación interinstitucional no es un añadido burocrático: es lo que impide que cada problema termine depositado en el tutor (Unión Europea/Comisión Europea, 2020).

La escuela como espejo del país

La escuela española no solo refleja al país: lo precede. Antes de que los partidos debatan sobre integración, las aulas ya la están ensayando —o fracasando en ella.

Por eso conviene mirarla con respeto y con exigencia: con respeto hacia los profesionales que llevan años haciendo un trabajo que no siempre es reconocido; con exigencia hacia el sistema que no puede seguir dejando ese trabajo en manos de la buena voluntad individual. La escuela que tenemos es imperfecta. Pero es la que puede ser distinta si se le dan las condiciones para serlo.

Capítulo 2. Un nuevo país en las aulas

Hablar de «alumnado migrante» como si fuera una categoría homogénea es el primer error que conviene desactivar. Detrás de esa etiqueta hay niños que llegaron con dos años y no recuerdan otro país, y jóvenes que llegaron con dieciséis y tienen que aprender la lengua y el bachillerato al mismo tiempo.

Los datos: concentración, distribución y perfiles

Conviene comenzar por una precisión demográfica. Según la Estadística Continua de Población del INE, el 1 de enero de 2026 residían en España 49.570.725 personas. De ellas, 7.243.561 tenían nacionalidad extranjera, el 14,6% del total, mientras que 10.004.581 habían nacido fuera de España, el 20,2%. La diferencia no es un error estadístico: muestra que nacionalidad y lugar de nacimiento describen realidades distintas. Entre quienes nacieron en otro país se encuentran millones de ciudadanos españoles, ya sea por adquisición de nacionalidad, doble nacionalidad o nacimiento en el extranjero de progenitores españoles. A la inversa, una persona de nacionalidad extranjera puede haber nacido y haberse escolarizado por completo en España (INE, 2026).

En el sistema educativo ocurre algo semejante. Los resultados oficiales del curso 2024-2025 distinguen tres perímetros: 1.092.090 estudiantes de nacionalidad extranjera en las enseñanzas de régimen general, el 13,13% de los 8.316.599 matriculados; 1.125.860 al añadir las enseñanzas de régimen especial; y 1.148.217 al incorporar también la Educación de Personas Adultas. No son cifras contradictorias, sino universos estadísticos distintos. Estas cifras son indispensables para conocer la escolarización, pero no equivalen al conjunto del alumnado de origen migrante. No incluyen a quienes han obtenido la nacionalidad española ni identifican por sí solas a la llamada segunda generación. Por eso cualquier comparación debe indicar qué mide, en qué fecha y sobre qué universo. Mezclar residentes con estudiantes, nacionalidad con nacimiento o datos de años distintos produce titulares llamativos, pero debilita el diagnóstico.

La relación entre población y escuela tampoco es inmediata. La estructura por edades de la población extranjera es más joven que la de la población total, pero los flujos migratorios se concentran de modo desigual en territorios y etapas. Una comunidad autónoma puede tener una proporción elevada de población nacida fuera y una composición escolar diferente por edad, adquisición de nacionalidad o movilidad interna. A su vez, dentro de una misma provincia pueden coexistir municipios con una presencia muy reducida y otros donde la llegada reciente transforma en pocos cursos la organización del centro. Los promedios nacionales orientan; las decisiones de acogida se toman en una zona, un colegio o un instituto concretos.

Esta diversidad aconseja abandonar dos imágenes opuestas. La primera presenta al alumnado migrante como bloque homogéneo definido por carencias. La segunda celebra la diversidad de manera abstracta y pasa por alto necesidades reales. Hay estudiantes plurilingües con trayectorias escolares sólidas; otros han interrumpido su escolarización; algunos dominan la conversación cotidiana, pero no la lengua académica; otros necesitan alfabetización inicial; algunos disponen de redes familiares estables y otros viven movilidad residencial, precariedad o separación familiar. Una política ajustada no parte de la etiqueta, sino de una evaluación amplia que reconozca capacidades y obstáculos.

Categorías normativas relevantes: NEAE y llegada tardía

El marco normativo-educativo español reconoce explícitamente que el desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y la incorporación tardía al sistema educativo constituyen necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Este reconocimiento permite fundamentar jurídicamente apoyos, recursos y medidas organizativas, y obliga a diseñar procedimientos de

identificación temprana, evitando que la «etiqueta» se convierta en estigma o en atajo hacia expectativas bajas.

Ser de nacionalidad extranjera no constituye por sí mismo una necesidad específica de apoyo educativo. Lo relevante es la necesidad constatada: incorporación tardía, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, desfase curricular u otras circunstancias personales o de historia escolar. Esta distinción protege al alumno frente a dos errores. El primero es no ofrecer apoyo porque administrativamente no encaja en una categoría simplificada. El segundo es atribuirle necesidades solo por su origen. La evaluación debe ser temprana, contextual y revisable; ha de preguntar qué sabe, cómo ha aprendido y qué apoyos permitirán que participe, no únicamente qué le falta respecto del grupo.

Generaciones migratorias: la distinción que el debate ignora

Una distinción fundamental que el debate público suele ignorar es la de generaciones. Una parte creciente del alumnado ha nacido en España, ha cursado toda la educación primaria aquí y habla castellano con acento local, y sin embargo sigue siendo clasificado como «extranjero» estadísticamente. Esta segunda generación plantea desafíos distintos: sus dificultades no son principalmente lingüísticas, sino de pertenencia, expectativas y trayectoria. Son jóvenes que se sienten «de aquí» pero perciben que el sistema los trata como «de allí».

También aquí el lenguaje necesita cuidado. En los estudios comparados suele denominarse primera generación a quien ha nacido fuera del país de escolarización y segunda generación a quien ha nacido en él con progenitores nacidos fuera. Son categorías analíticas útiles, no identidades que deban imponerse. Un joven nacido en Valladolid puede no reconocerse como «inmigrante de segunda generación», porque él nunca migró. Si la escuela perpetúa la extranjería simbólica después de la nacionalización o del nacimiento en España, el nombre deja de describir y comienza a separar. Conviene emplear estas categorías para comprender desigualdades, no para convertir la procedencia familiar en destino.

Vulnerabilidad y potencial: el alumnado como vivido fenómeno de vulnerabilidad

El alumnado de origen migrante no es, ante todo, una categoría estadística. Es, en palabras de Arboleda (2026), un «vivido fenómeno de vulnerabilidad»: un ser singular, precario en algunos aspectos, necesitado de acompañamiento, pero también portador de recursos, experiencias y potenciales que el sistema muchas veces no sabe ver ni aprovechar. Mirar la escolarización desde esta perspectiva reformula la pregunta central: no solo ¿cómo enseñarle la lengua?, sino ¿cómo recibirle como ser singular, precario y necesitado de acompañamiento? El MPC propone que el educando migrante no requiere solo apropiación de conocimientos: precisa adquirir dispositivos emocionales, valóricos y actitudinales que le permitan proceder con sentido en la vida social, y desarrollar una conciencia de vida que le habilite para poner todas esas adquisiciones en «modo edificante»: como fortalezas que «obran vida» (Arboleda, 2026).

PARTE II. Lo que está ocurriendo en la escuela

La segunda parte baja al terreno concreto: los datos, los patrones, los mecanismos.

Capítulo 3. Dónde estudian los hijos de la inmigración

La primera pregunta no es cómo integra la escuela al alumnado migrante, sino dónde está ese alumnado. Porque el «dónde» es, en gran medida, lo que determina las condiciones reales de la integración.

Dos redes, una asimetría medible

El informe de Save the Children (2024) muestra que el porcentaje de alumnado de origen migrante en la escuela pública casi duplica al de la concertada: en torno al 18% en la pública frente a alrededor del 10% en la concertada (datos PISA 2022); en datos administrativos de secundaria obligatoria, el 11% de alumnado de nacionalidad extranjera en centros públicos frente al 6% en centros concertados. El patrón se confirma con OBERAXE (2022): el alumnado extranjero asiste mayoritariamente a centros públicos (78%) frente al alumnado español (66%). Si el alumnado con mayores necesidades de apoyo lingüístico y socioeconómico se concentra en la red pública, la igualdad formal resulta insuficiente: hace falta igualdad material —recursos, ratios, orientación, mediación, equipos— y políticas de admisión que reduzcan gastos ocultos o barreras indirectas (Save the Children, 2024).

La asimetría entre redes no permite atribuir una intención única a todos los centros. Existen escuelas concertadas con una práctica inclusiva consistente y centros públicos muy homogéneos socialmente; la segregación residencial y las diferencias dentro de cada red son relevantes. Pero la ausencia de intención discriminatoria no vuelve neutro un resultado estable. La pregunta pública no es quién merece reproche, sino qué mecanismos hacen que una red financiada con fondos públicos asuma de modo desigual la matrícula vulnerable.

Entre esos mecanismos se encuentran la ubicación de los centros, las zonas de escolarización, la información disponible, la reputación, los servicios y los costes indirectos. Una aportación presentada como voluntaria, un uniforme, el comedor o una actividad complementaria pueden influir en la elección aunque nunca aparezcan en el baremo de admisión. También influyen el transporte y los horarios: una plaza teóricamente accesible deja de serlo para una familia que no puede conciliar o desplazarse. La gratuidad efectiva exige financiación suficiente y transparencia, no solo la prohibición formal de seleccionar.

La libertad de elección, en consecuencia, no desaparece cuando se introduce la equidad; se vuelve más exigente. Elegir requiere conocer las opciones, comprender el procedimiento y poder asumir materialmente la decisión. Las oficinas de escolarización y los centros deben ofrecer información comprensible y, cuando sea necesario, mediación lingüística. A la vez, ninguna elección individual puede convertirse en un derecho absoluto a preservar composiciones socialmente homogéneas en perjuicio de la cohesión. El sistema debe equilibrar preferencias legítimas con su obligación de garantizar oportunidades comparables (Ferrer & Gortázar, 2021).

La matrícula viva como mecanismo con efectos morales

Cuando una familia migrante llega en mitad del curso, el sistema tiene que escolarizarla en algún centro. En teoría, la normativa exige distribución

equilibrada. En la práctica, los alumnos de incorporación tardía suelen acabar en los centros con más plazas disponibles, que son, precisamente, los centros con mayor concentración previa de alumnado vulnerable. La «matrícula viva» no es un problema logístico neutro: es un mecanismo con efectos morales y pedagógicos. Cuando la llegada tardía se deriva casi sistemáticamente a los mismos centros y grupos, la escuela transmite una lección inequívoca sobre quién soporta el coste de la inclusión. A la larga, ese coste deteriora el bienestar, el clima y la legitimidad del propio sistema (CEAR, s. f.). La LOE-LOMLOE habilita herramientas para corregir esto, pero la norma solo produce justicia cuando se traduce en reglas efectivas, seguimiento público y voluntad política sostenida.

La respuesta más simple —asignar al centro que conserve vacantes— suele ser también la más injusta. Los centros con menor demanda disponen de más plazas precisamente porque arrastran una reputación débil o una composición social compleja. Cada nueva asignación puede reforzar ese patrón. Para interrumpirlo hacen falta reservas ajustadas a los flujos históricos de la zona, actualización real de las vacantes, límites a la concentración y acompañamiento material de la plaza mediante transporte, comedor o apoyos. Una reserva rígida e idéntica para todos tampoco basta: debe revisarse durante el curso y responder a la movilidad concreta.

La experiencia catalana muestra que la segregación puede disminuir cuando los instrumentos se aplican de manera sostenida. El Síndic de Greuges documentó en 2025 una reducción superior al 25% de la segregación del alumnado extranjero desde 2018-2019 y descensos importantes de la concentración de matrícula viva en centros de alta complejidad. El resultado no autoriza triunfalismos: persisten diferencias territoriales, barreras económicas y grados desiguales de aplicación. Sí desmiente, en cambio, que la distribución escolar sea una consecuencia inevitable de la demografía. La política pública puede modificarla.

Capítulo 4. Geografía de la segregación escolar

La segregación escolar es uno de esos conceptos que todo el mundo reconoce en abstracto y muy pocos están dispuestos a abordar en concreto.

Los datos de la brecha y la segregación

El análisis de Cobreros y Gortazar (2023) sobre microdatos de PISA 2022 detecta, en el caso español, una diferencia media de 32,5 puntos en matemáticas entre alumnado de origen migrante y de origen nacional. Esa diferencia se reduce de forma sustancial —hasta 6,6 puntos— cuando se descuenta el efecto de la desigualdad socioeconómica. El análisis internacional de OCDE (2023) confirma el patrón: en promedio, la diferencia en matemáticas entre alumnado inmigrante y nativo en países OCDE era de 29 puntos; al considerar el estatus socioeconómico se reducía a 15, y al considerar además la lengua hablada en casa caía a 5 puntos. El hallazgo es fundamental: buena parte de las brechas asociadas al origen migrante se explican por desigualdades socioeconómicas y por la lengua hablada en el hogar. La política educativa puede reducirlas. El mismo análisis de Cobreros y Gortazar señalaba un aumento de la segregación escolar por origen migrante respecto a 2018, con especial intensidad en algunos territorios.

Medir segregación requiere indicar escala e índice (Murillo & Martínez-Garrido, 2018). El índice de disimilitud estima qué proporción de un grupo tendría que cambiar de centro para alcanzar una distribución equivalente a la del territorio; el índice de Gorard compara la distribución del grupo con la del conjunto; los indicadores de aislamiento observan el grado de exposición entre grupos. Ninguno resume por sí solo toda la experiencia escolar. Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017), utilizando PISA 2015, situaron a España en un índice de Gorard de 0,45 por origen nacional en secundaria, por debajo de la media de los países europeos analizados, pero con diferencias autonómicas relevantes. Que la posición comparada no sea la peor no convierte el fenómeno en menor, especialmente allí donde la concentración se acumula en determinados barrios y centros.

Tampoco existe un porcentaje mágico a partir del cual la diversidad se vuelva perjudicial. Martínez-Garrido y Turienzo (2024) encontraron asociaciones positivas con el rendimiento en centros con menos del 10% de alumnado extranjero y asociaciones negativas por encima del 20%. Es un resultado que merece atención, pero no una regla causal aplicable a cualquier escuela. La composición socioeconómica, la lengua de escolarización, la movilidad, los recursos, la estabilidad del profesorado y la trayectoria previa del alumnado intervienen conjuntamente. Presentar el porcentaje de estudiantes extranjeros como causa directa de un descenso del «nivel» alimentaría el estigma que el análisis pretende combatir.

La conclusión prudente es otra: la concentración importa cuando concentra necesidades, inestabilidad y desventaja sin una compensación proporcionada. La diversidad puede enriquecer el aprendizaje y ampliar las relaciones disponibles; la acumulación no acompañada puede desbordar la capacidad institucional. La política adecuada no dispersa alumnos para proteger promedios, sino que impide que el origen o la renta determinen el acceso a entornos educativos diversos, expectativas altas y recursos suficientes.

Causas: mercado, geografía y política

La segregación escolar en España tiene causas múltiples: segregación residencial que la escuela de proximidad tiende a reproducir; sistemas de admisión que producen resultados desiguales cuando las familias tienen distinta capacidad de navegar el sistema; y la propia dinámica de la red pública-concertada. El informe del Síndic de Greuges (2025) sobre el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña muestra que la segregación se puede reducir con medidas de reserva de plazas, comisiones de admisión y seguimiento, pero que el cumplimiento es parcial y lento porque las raíces son más profundas que la normativa. La lección no es pesimista: es que exige voluntad política sostenida, instrumentos específicos, datos públicos y corresponsabilidad de toda la red.

Las decisiones que producen segregación suelen ser pequeñas y encadenadas. Una zona escolar dibujada sobre barrios ya separados; una unidad que se cierra en un centro de baja demanda; una familia que evita una escuela por rumores; una comisión que asigna siempre la matrícula tardía donde quedan huecos; servicios complementarios desiguales; cuotas o gastos que disuaden. Ninguna decisión explica el conjunto, pero su reiteración crea itinerarios previsibles. Por eso las soluciones de una sola pieza fracasan. Hacen falta planificación de plazas, admisión, financiación, mejora de los centros menos demandados y evaluación pública conectadas entre sí.

Segregación interna: el gueto dentro del aula

Hay una forma de segregación más difícil de ver porque ocurre dentro del propio centro: la segregación funcional. Se produce cuando los apoyos lingüísticos separan al alumnado migrante del grupo ordinario durante períodos prolongados. El alumnado «sale» del aula para aprender lengua y se queda fuera de las prácticas donde se aprende el lenguaje académico real —explicar ciencias, escribir historia, discutir matemáticas. Por eso las mejores formulaciones normativas insisten en la simultaneidad con el grupo ordinario y en la reincorporación progresiva como principios irrenunciables. La integración no se puede lograr solo con apoyo lingüístico: también exige gobernanza de la escolarización (acceso, equilibrio de matrícula, recursos y bienestar) (Eurydice, 2019).

Capítulo 5. La lengua en la escuela

Si hay un tema donde convergen pedagogía, filosofía, política y experiencia de aula de forma más clara, es el de la lengua. La lengua en la escuela no es solo un asunto curricular: es un asunto de pertenencia, de acceso al conocimiento, de dignidad y de ciudadanía.

Lengua no es idioma: la distinción BICS/CALP

La investigación sobre adquisición de segunda lengua distingue entre la competencia comunicativa interpersonal básica (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) y la competencia cognitivo-académica lingüística (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency), distinción formulada por Jim Cummins (1979, 2000). La primera —hablar con los compañeros en el recreo, pedir en la tienda, entender instrucciones sencillas— puede adquirirse en dos o tres años de inmersión. La segunda —leer un texto de historia, escribir un comentario filosófico, entender un enunciado de matemáticas, argumentar con precisión— puede tardar cinco años o más en consolidarse (Cummins, 2000).

Un alumno puede hablar con sus compañeros con fluidez aparente y, sin embargo, fracasar en los exámenes porque el lenguaje académico que estos requieren es otro código. Ignorar esta distinción produce el error más frecuente: confundir el dominio conversacional con el dominio académico, retirar los apoyos lingüísticos cuando el alumno «ya habla bien». La integración lingüística verdadera no se mide por la capacidad de comunicarse: se mide por la capacidad de aprender con la lengua. Desde el MPC, esta distinción tiene además una dimensión ética: el lenguaje académico es el territorio donde el educando puede —o no— convertirse en interlocutor legítimo del aula (Arboleda, 2026).

La distinción BICS/CALP es útil si se emplea como orientación y no como calendario rígido. El tiempo de aprendizaje depende de la edad, la alfabetización previa, la proximidad entre lenguas, la exposición, la continuidad escolar y la calidad del apoyo. No todos los alumnos recorren la misma secuencia ni la competencia académica aparece de manera uniforme en todas las materias. Un estudiante puede argumentar oralmente con soltura y necesitar todavía modelos para escribir; puede resolver un problema matemático y no comprender el vocabulario del enunciado. Evaluar por destrezas y por contextos evita diagnósticos globales que confunden lengua con capacidad.

Además, el lenguaje académico no pertenece solo al departamento de Lengua. Cada disciplina enseña modos específicos de nombrar, relacionar y justificar: formular hipótesis en ciencias, interpretar fuentes en historia, demostrar en matemáticas o distinguir conceptos en filosofía. En un claustro diverso, «todo profesor es profesor de lengua» no significa que todos deban impartir gramática, sino que deben hacer visibles las operaciones lingüísticas de su materia. Anticipar vocabulario, ofrecer modelos, permitir apoyos visuales y proporcionar retroalimentación sobre la forma de razonar abre el currículo sin rebajarlo.

La tensión central: apoyo intensivo vs. pertenencia al grupo ordinario

Una implicación clave es que los apoyos lingüísticos no pueden quedar confinados a un aula específica o a un especialista: deben permear todas las materias y prácticas de aula. El objetivo no es «salir del apoyo», sino poder aprender en el aula ordinaria con progresiva autonomía. Cuando el apoyo se interpreta como «separación», aumenta el riesgo de segregación funcional: el alumnado aprende comunicación cotidiana pero pierde el acceso a las prácticas donde se aprende el lenguaje académico real. Por eso las mejores formulaciones normativas insisten en simultaneidad y reincorporación progresiva.

Modelos autonómicos de acogida lingüística

Andalucía (Junta de Andalucía, 2007): las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) se vinculan a profesorado específico, con el principio de que el apoyo debe realizarse en el aula ordinaria cuando sea posible, permanencia ordinaria de un curso escolar, límites de dedicación y seguimiento mediante informes.

Comunidad de Madrid (2023): las Aulas de Enlace conciben el apoyo con énfasis explícito en la simultaneidad («compartirá el mayor tiempo posible» con el grupo ordinario), con tamaños orientativos de 5 a 12 alumnos y tres ejes: competencia lingüística, acercamiento cultural y desarrollo socioemocional.

Región de Murcia (2005): las Aulas de Acogida establecen niveles por competencia lingüística, con duración máxima inicial (nivel I hasta tres meses con foco oral), límites horarios y reincorporación progresiva al grupo de referencia; exigen valoración inicial, programación globalizada e informes individualizados.

Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2009): las aules d'acollida enfatizan que «el lugar por excelencia» para desarrollar la lengua de la escuela es el aula ordinaria; el sistema de acogida existe para «acelerar» herramientas básicas para incorporarse activamente. La formulación clave: «no hi pot haver una bona acollida en un centre que no sigui acollidor». Conecta explícitamente acogida con escolarización equilibrada para evitar la concentración de alumnado nouvingut. El País Vasco (Gobierno Vasco, 2025), con el reto adicional de la cooficialidad, ha impulsado refuerzo lingüístico con financiación específica y el objetivo declarado de igualdad de oportunidades.

La diversidad de modelos autonómicos muestra una tensión común. El apoyo específico puede acelerar la incorporación y ofrecer un espacio seguro para preguntar, pero puede también separar de las interacciones y contenidos donde la lengua cobra sentido. La calidad del dispositivo depende menos de su nombre que de cuatro garantías: evaluación inicial amplia; objetivos y duración revisables; coordinación entre especialista y equipo docente; y participación sustancial en el grupo de referencia desde el comienzo. Sin esas garantías, lo temporal tiende a estabilizarse y el apoyo se convierte en destino.

La comparación revela, igualmente, una desigualdad territorial que merece evaluación pública. No todas las comunidades ofrecen la misma dotación, continuidad o cobertura rural. Las instrucciones describen lo que debería ocurrir, pero apenas existen indicadores comunes sobre horas efectivas de apoyo, tiempo compartido con el aula ordinaria, progreso académico, bienestar o transición. Un sistema descentralizado necesita margen de adaptación; también necesita saber qué dispositivos funcionan, para quién y en qué condiciones.

Protocolo de acogida lingüística consciente

Desde el MPC (Arboleda, 2026) se propone un protocolo articulado en cuatro momentos, compatible con la normativa autonómica y medible con indicadores simples:

Acogida inicial (primeras semanas): entrevista con la familia con mediación lingüística cuando sea necesaria; evaluación diagnóstica que diferencie competencia comunicativa, lectoescritura y competencias curriculares; diseño de horario de apoyo que maximice la presencia en el aula ordinaria. Esta primera acogida no es un trámite administrativo: es el momento en que el centro da o no da la señal de que el educando migrante es recibido como ser singular.

Andamiaje en aula ordinaria (continuo): rutinas de lenguaje, objetivos lingüísticos por materia, apoyos visuales, glosarios disciplinares, modelos de escritura y evaluación formativa. La clave: «toda docencia es docencia lingüística» cuando hay diversidad de acceso al lenguaje académico. Esto exige que el claustro asuma colectivamente la corresponsabilidad lingüística.

Apoyo específico (intensivo pero poroso): grupos pequeños con objetivos claros —comprensión y expresión, vocabulario académico de supervivencia escolar, cultura escolar—, con reentrada planificada y criterios de salida basados en evidencias de participación y aprendizaje, no solo en tiempo transcurrido.

Bienestar y pertenencia: tutoría con enfoque de integración, programa de compañero de acogida, prevención de acoso y discriminación, coordinación con servicios del entorno. En el enfoque europeo comparado, atender necesidades sociales y emocionales no es extra: es condición de aprendizaje (Eurydice, 2019).

El plurilingüismo como recurso

Un alumno que habla árabe, rumano o chino en casa no llega a la escuela sin lengua: llega con una lengua que puede ser el puente hacia el aprendizaje del español. La dignidad lingüística —no confundir desconocimiento de la lengua de escolarización con falta de capacidad, y no permitir que la exposición pública del error se convierta en humillación— es una condición básica de la integración. En Cataluña, políticas de equidad como las «motxilles escolars» consideran explícitamente que la vulnerabilidad puede vincularse a proceso migratorio reciente, incorporación tardía y bajo rendimiento académico, mostrando que lengua, equidad y resultados forman un mismo mapa (Generalitat de Catalunya, s. f.).

Capítulo 6. Trayectorias educativas: éxito, fracaso y abandono

Los números son fríos. Pero detrás de cada porcentaje de abandono hay un chico o una chica que tomó —o fue empujado a tomar— una decisión que marcará el resto de su vida.

La brecha en el abandono educativo temprano: los datos

El abandono educativo temprano (AET) mide el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la segunda etapa de la educación secundaria y no siguen ningún estudio o formación. Los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024) muestran, para 2024, una brecha muy marcada: la tasa global se situó en el 13,0% —entonces mínimo histórico—, con un 10,4% para la población de nacionalidad española, en torno al 21% para la extranjera comunitaria y aproximadamente un 32% para la extranjera no comunitaria. Tres veces más que la población española para los jóvenes de origen extranjero no comunitario. Hay también brechas de participación en etapas avanzadas: el informe OBERAXE (2022) señala una brecha en tasa bruta de escolarización en etapas no obligatorias de aproximadamente 49% en estudiantes extranjeros frente al 73% en españoles, «sobre todo en las etapas más avanzadas».

La evidencia internacional ayuda a interpretar: la política educativa puede reducir la brecha con apoyo lingüístico integrado, prevención de segregación, recursos y orientación a familias (OCDE, 2023a). Estas cifras son difíciles de interpretar si se aíslan del contexto lingüístico y socioeconómico: describen trayectorias con más riesgo de desconexión escolar y dificultad de transición a etapas postobligatorias, lo que refuerza la necesidad de intervenir antes, durante la ESO y en los puentes hacia bachillerato y FP.

El dato global volvió a descender en 2025 hasta el 12,8%, nuevo mínimo histórico, pero ese avance no elimina las brechas. La desagregación por nacionalidad citada para 2024 debe leerse con cautela: no mide origen migrante, no distingue edad de llegada y agrupa trayectorias muy distintas. Aun así, muestra que el riesgo se distribuye de manera desigual. El objetivo no es utilizar la nacionalidad como explicación, sino localizar momentos en los que el sistema pierde alumnos que podrían continuar.

El abandono rara vez nace de un único acontecimiento. Suele formarse por acumulación: incorporación tardía, dificultad lingüística no acompañada, repetición, absentismo intermitente, expectativas decrecientes y una transición postobligatoria que la familia conoce poco. En ese proceso hay señales tempranas. La asistencia irregular, el descenso de participación, la evitación de tareas o una orientación apresurada hacia el abandono no deberían leerse aisladamente. Un sistema preventivo comparte información entre tutoría, orientación y familia y actúa antes de que la salida parezca irreversible.

Las transiciones concentran riesgo y oportunidad. El paso de primaria a secundaria cambia los códigos, multiplica docentes y eleva la exigencia lingüística; el final de la ESO obliga a elegir entre bachillerato, formación profesional u otras rutas. El alumnado llegado recientemente necesita información comprensible sobre requisitos, becas, plazos y consecuencias. La orientación no puede limitarse a sugerir el itinerario que parece más accesible en ese momento: debe presentar opciones reales, reconocer aspiraciones y acompañar decisiones revisables.

La formación profesional desempeña aquí un papel importante, pero no debe convertirse en vía automática para quien aún está aprendiendo la lengua. Elegir FP puede ser una decisión excelente; ser derivado a ella por bajas expectativas es otra cosa. La justicia educativa exige apoyos que permitan una elección fundada. Del mismo modo, bachillerato no puede reservarse de hecho a quienes ya dominan los códigos escolares familiares. Las expectativas altas son creíbles solo cuando se sostienen con becas, refuerzo, tutoría y puentes académicos.

La repetición como mecanismo de exclusión

España tiene una de las tasas de repetición más altas de Europa. El alumnado de origen migrante repite más que el autóctono. La repetición y el fracaso escolar no son solo resultados: son mecanismos que reordenan expectativas y trayectorias. La evidencia comparada sugiere que parte de la desigualdad se expresa en decisiones de curso, promoción y orientación, especialmente cuando se confunde «bajo rendimiento» con «baja capacidad» o cuando se penaliza el aprendizaje lingüístico en lugar de apoyarlo (Cobreros & Gortazar, 2023). La alternativa no es la promoción automática: es el apoyo intensivo antes de que se llegue al fracaso, el refuerzo en los momentos de transición y la evaluación formativa que detecte las dificultades antes de que se conviertan en suspensos irreversibles.

Las expectativas como variable invisible

Hay una variable que no aparece en las estadísticas pero sí en todas las investigaciones cualitativas: las expectativas del profesorado. No las explícitas, sino las implícitas: las que se transmiten en el tono de la corrección, en la asignación de tareas, en la orientación hacia FP o hacia bachillerato. Desde el MPC, sostener altas expectativas mientras se proporcionan apoyos reales es una condición ética, no solo pedagógica: recibir al educando migrante en su singularidad y vulnerabilidad significa sostener altas expectativas, acompañar con andamiaje real y evaluar desde la lógica del crecimiento, no de la sanción (Arboleda, 2026). Las estrategias de prevención del fracaso escolar deberían priorizar: apoyo lingüístico-académico temprano, refuerzo en transiciones, tutoría individualizada, y rutas de FP/bachillerato con acompañamiento de orientación y mediación con familias.

Conviene convertir esa variable invisible en materia de deliberación profesional. Comparar recomendaciones de orientación, decisiones de repetición o acceso a programas por perfil de alumnado

puede revelar patrones que ningún docente percibe individualmente. No se trata de presumir prejuicio, sino de aceptar que el juicio educativo se realiza bajo presión, con información incompleta y categorías heredadas. La revisión colegiada, los criterios explícitos y la voz del estudiante protegen tanto la equidad como la calidad de la decisión.

PARTE III. La cuestión de fondo

Después del diagnóstico, la pregunta más exigente: no qué está ocurriendo, sino por qué ocurre y qué tipo de escuela queremos.

Capítulo 7. Diversidad e inclusión: ¿sueño o realidad posible?

«Inclusión» es una de las palabras más repetidas en la educación española de los últimos años. Y también una de las más vaciadas. Este capítulo intenta devolverle su contenido real.

De la plaza al lugar: la primera trampa de la inclusión

Tener plaza en un centro escolar no es lo mismo que tener lugar en él. La entrada administrativa en el sistema puede coexistir perfectamente con aislamiento relacional, segregación interna, invisibilidad cultural, expectativas bajas o exposición al acoso. El reconocimiento no es solo un asunto curricular: es un asunto de bienestar, pertenencia y convivencia. Un alumno puede dominar progresivamente la lengua de escolarización y, sin embargo, fracasar —y sufrir— si la escuela no le ofrece seguridad emocional, vínculos legibles y una comunidad que lo reciba sin condicionar su presencia.

La inclusión tiene al menos cuatro dimensiones que conviene observar juntas. La presencia responde a dónde está el alumno; la participación, a cuánto interviene en las prácticas comunes; el aprendizaje, a qué progreso realiza; la pertenencia, a si se reconoce y es reconocido como miembro legítimo. Puede haber presencia sin participación, participación aparente sin aprendizaje y éxito académico sin pertenencia. Una escuela inclusiva no elige una dimensión y sacrifica las otras: busca una combinación que permita progresar dentro de la comunidad.

Esa mirada evita identificar inclusión con comodidad. Pertenecer no significa que desaparezcan la exigencia, el conflicto o el esfuerzo por aprender normas comunes. Significa que la exigencia se formula desde la confianza en la capacidad y que el conflicto se tramita sin convertir la diferencia en sospecha. La acogida auténtica no rebaja el currículo ni suspende las reglas; hace que ambos sean comprensibles, enseñables y revisables.

Bienestar emocional, salud mental y trauma migratorio

Conviene empezar con una cautela: migrar no equivale a estar traumatizado. Sería un error convertir al alumnado migrante en una categoría clínicamente sospechosa. Muchos alumnos llegan con fortaleza, recursos familiares y aspiraciones altas. Pero sería igualmente erróneo ignorar que, para una parte de ellos, el proceso migratorio añade capas de pérdida, incertidumbre y estrés que alteran su experiencia escolar. La referencia de fondo es el «síndrome de Ulises» descrito por Achotegui (2009): el estrés crónico múltiple que puede sufrir el migrante que vive en condiciones extremas.

El barómetro de UNICEF España y la Universidad de Sevilla (2024) señaló que el 41,1% de los adolescentes de 13 a 18 años declaraba haber tenido —o creer haber tenido— un problema de salud mental en los últimos doce meses; más de la mitad (51,4%) no había pedido ayuda, y una parte importante desconfiaba de la ayuda disponible en su entorno. En el caso del alumnado migrante, esas dificultades se entrecruzan con factores añadidos: adquisición simultánea de una lengua nueva, incertidumbre administrativa, inestabilidad residencial, nostalgia, ruptura de redes previas o miedo a la estigmatización. Pueden traducirse en silencio, retraimiento, irritabilidad, falta aparente de interés, absentismo de baja intensidad o conflictividad relacional. El error consiste a menudo en leer esos signos solo en clave disciplinaria, cuando pueden estar expresando un desajuste comprensible (CEAR, s. f.; Eurydice, 2019).

Cinco movimientos para cuidar el bienestar emocional

Desde la síntesis de LOPIVI, LOE-LOMLOE y Eurydice, cuidar el bienestar emocional del alumnado migrante exige cinco movimientos complementarios:

Previsibilidad: horarios claros, normas comprensibles, adultos de referencia identificables y explicación reiterada de lo que el centro espera y de lo que el alumno puede esperar del centro.

Dignidad lingüística: no confundir desconocimiento de la lengua con falta de capacidad, ni permitir que la exposición pública del error se convierta en humillación.

Vinculación relacional: tutorías de acogida, compañeros de referencia, espacios estructurados de interacción y seguimiento cercano en los primeros meses.

Detección y derivación: cuando el malestar desborda la intervención educativa ordinaria, activar coordinación con orientación, servicios sociales y salud mental.

Escucha real: escuchar al alumno, no solo hablar sobre él, en coherencia con el derecho a ser oído y con el principio del interés superior del menor.

Una distinción es decisiva: la escuela no puede ni debe sustituir a los servicios sanitarios o de salud mental especializada. Su misión no es medicalizar el malestar, sino crear condiciones de seguridad, detectar tempranamente y activar apoyos proporcionados. Olvidarlo produce dos desajustes igualmente

problemáticos: el «esto no es asunto nuestro», o la sobrecarga del profesorado con tareas para las que no tiene formación ni tiempo (España, 2021). Por último, el bienestar no se juega solo en intervenciones explícitamente emocionales: se juega también en la experiencia ordinaria de competencia. Un alumno que empieza a comprender instrucciones, participa en tareas comunes y percibe que se espera de él algo más que mera adaptación experimenta una mejoría subjetiva inseparable del aprendizaje.

La pertenencia como bien institucional

Si el bienestar es la condición íntima de la posibilidad de aprender, la pertenencia es su forma social e institucional. Pertenece quien no necesita preguntarse cada mañana si ese lugar es para él. Esa certeza rara vez se construye con declaraciones abstractas: se construye cuando el alumno tiene nombre y no solo expediente; cuando el profesor espera su palabra, aunque todavía sea vacilante; cuando sus diferencias no son objeto de exotización ni de sospecha; cuando el centro no le recuerda constantemente que está «de paso». Eurydice (2019) recuerda que la atención a necesidades psicológicas básicas —seguridad, pertenencia, autoestima— está estrechamente ligada a la implicación escolar y al logro académico.

La pertenencia es un bien institucional que el centro fabrica —o destruye— mediante sus horarios, agrupamientos, protocolos, lenguajes y modos de resolver conflictos. Por eso el MPC subraya que el cuidado no puede recaer en la voluntad de una «docente especialmente sensible», sino inscribirse en protocolos, tiempos, funciones y recursos compartidos: debe ser cultura de centro (Arboleda, 2026). La pertenencia no equivale a asimilación: no significa pedir al alumno que renuncie a su historia, su lengua familiar o su mundo religioso para ser aceptado. Una escuela inclusiva no borra diferencias: las inscribe en una cultura común de dignidad, reciprocidad y derecho. Pertenecer es poder participar sin tener que disolverse.

La experiencia de pertenencia se decide a menudo fuera de las actividades diseñadas para producirla. Un nombre pronunciado correctamente, un grupo de trabajo en el que nadie queda al margen, la posibilidad de participar en una excursión, el lugar ocupado en el recreo o el tono de una entrevista familiar pueden pesar más que una jornada intercultural anual. Las celebraciones tienen valor cuando expresan relaciones ya construidas; aisladas, corren el riesgo de reducir culturas complejas a comidas, trajes y banderas.

Escuchar la pertenencia exige preguntar directamente al alumnado. Una breve encuesta anual sobre seguridad, apoyo docente, relaciones entre iguales y confianza para pedir ayuda ofrece información que

las incidencias disciplinarias no muestran. Debe desagregarse con prudencia, proteger la confidencialidad y completarse con tutorías o grupos de conversación. El propósito no es clasificar estudiantes, sino detectar quién atraviesa la institución sin sentirse parte de ella.

Pertenencia formal y pertenencia vivida

La distinción entre pertenencia formal y pertenencia vivida sirve como instrumento de autoevaluación de centro. El cuadro siguiente, elaborado a partir del marco legal español, el enfoque whole-child de Eurydice y las barreras descritas por CEAR, sistematiza sus dimensiones:

Dimensión	Señales de pertenencia vivida	Riesgos de exclusión silenciosa	Indicadores observables
Acogida inicial	Llegada explicada; adultos de referencia claros; información comprensible para familia y alumno	Incorporación improvisada; retrasos; burocracia opaca	Días hasta escolarización efectiva; existencia de protocolo de acogida
Relaciones entre iguales	Compañero de referencia; participación en tareas comunes; patios acompañados	Aislamiento; burlas; selección periférica en grupos	Observación tutorial; incidencias relacionales en recreos y aula
Cultura escolar	Reconocimiento sin exotización; normas comprensibles y comunes	Folklorización; invisibilidad de prejuicios; normalización del estigma	Enfoque antidiscriminatorio explícito en el plan de convivencia
Apoyo emocional	Espacios de escucha; detección temprana; derivación cuando procede	Lectura disciplinaria del malestar; silenciamiento	Coordinación bienestar-orientación; reuniones de seguimiento
Participación familiar	Traducción o mediación; entrevistas accesibles; comunicación bidireccional	Suposición de desinterés; información ininteligible	Asistencia a entrevistas; materiales en varios formatos

Tabla 1. Pertenencia formal y pertenencia vivida. Fuente: elaboración propia a partir de CE (1978), LOE-LOMLOE, LOPIVI, Eurydice (2019) y CEAR (s. f.).

A la postre, pertenecer no es únicamente sentirse bien: es poder habitar la norma escolar sin estar permanentemente a prueba. Una institución que solo tolera a quien ya domina sus códigos produce ciudadanía jerarquizada; una que enseña a reorganizar esos códigos para que la igualdad sea practicable produce democracia cotidiana. La inclusión del alumnado migrante es, por tanto, una prueba de verdad para la escuela española.

Capítulo 8. Los conflictos de la inclusión

Este es el capítulo más incómodo del libro. Hablar de inclusión sin hablar de conflicto es una forma de idealismo que no ayuda a nadie. La apuesta de este capítulo es la contraria: nombrar los conflictos con precisión, analizarlos sin miedo y proponer marcos de respuesta que no sean ni la supresión autoritaria ni la permisividad sin límites.

El hiyab: libertad, igualdad y protección de la menor

El hiyab es el conflicto más visible y más cargado simbólicamente de cuantos plantea la diversidad religiosa. Lo primero que hay que distinguir es la edad: el debate sobre el hiyab en una adolescente de dieciséis años no es el mismo que el debate sobre el hiyab en una niña de ocho. En el primer caso pueden existir razones de convicción propia que merezcan respeto en el marco de la libertad de conciencia. En el segundo, la cuestión del consentimiento y de la presión comunitaria o familiar cobra una dimensión muy distinta. El derecho español no prohíbe el hiyab en los centros públicos. La neutralidad religiosa del Estado no equivale a la prohibición de la expresión religiosa individual. La tensión más profunda es entre libertad religiosa e igualdad de género. La escuela no puede saber de antemano qué caso es cuál, pero puede crear condiciones —tutoría, confianza, espacio de escucha— para que la alumna exprese lo que realmente piensa.

La respuesta institucional debe evitar tanto una prohibición general basada en el símbolo como una aceptación acrítica de cualquier presión. El punto de partida es escuchar a la alumna en un contexto de confianza, valorar su edad y autonomía, aplicar normas de vestimenta generales y proporcionadas y actuar si existen indicios concretos de coacción o perjuicio. La escuela no puede convertir a una menor en escenario de una batalla cultural adulta. Su protección exige derechos, diálogo y atención al caso, no presunciones sobre todas las familias musulmanas.

Los conflictos culturales rara vez se resuelven con una fórmula universal. Alimentación, actividades físicas, celebraciones, contenidos curriculares o participación familiar exigen distinguir derechos fundamentales, obligaciones escolares y ajustes razonables. Hay límites claros —igualdad, integridad, no discriminación, currículo común— y márgenes de organización negociables. Explicar la razón de una norma y escuchar la objeción no debilita la autoridad; la hace comprensible y, por ello, más legítima.

Xenofobia, aporofobia y el racismo cotidiano

La convivencia se degrada cuando se reduce a protocolo reactivo. Un centro convive bien no solo cuando sanciona adecuadamente, sino cuando organiza tiempos, espacios y relaciones de forma que disminuye la probabilidad de humillación, aislamiento y escalada hostil. Esto incluye patios, comedor, pasillos,

entradas y salidas, transportes y entornos digitales: precisamente los lugares donde la pertenencia se pone a prueba con mayor crudeza (España, 2006/2020).

Es imprescindible nombrar específicamente el acoso, la xenofobia y la aporofobia. La aporofobia —término de la filósofa española Adela Cortina— designa el rechazo que se activa cuando a la condición de extranjero se suma pobreza, precariedad o sospecha de «carga» social. No toda hostilidad hacia el alumnado migrante se organiza como racismo biológico: a veces opera como desvalorización del alumno que llega sin capital lingüístico, sin redes, con vivienda inestable o con itinerario administrativo precario. El informe del Ministerio del Interior (2025) sobre los delitos e incidentes de odio registrados en 2024 situó el racismo y la xenofobia como principal motivo, con 804 hechos —en torno al 41% del total—, y señaló la aporofobia entre los ámbitos con mayor aumento interanual (un 33,3%). No se trata de trasladar mecánicamente esos datos al interior de los centros, pero sí de reconocer que la escuela no está fuera del clima social: las narrativas de sospecha y desprecio hacia migrantes y pobres penetran en aulas, patios y grupos de mensajería. La Ley 15/2022 obliga precisamente a una mirada más rigurosa sobre la discriminación también en lo educativo.

Si la escuela habla de «diversidad» sin nombrar estas jerarquías, corre el riesgo de estetizar la desigualdad. Una pedagogía activa de la no humillación exige intervenir ante agresiones explícitas, pero también revisar prácticas aparentemente menores que erosionan la pertenencia: el alumno que siempre es el último en ser elegido para trabajar en grupo; la caricaturización del acento; la suposición de que sus familias «no se implican»; la normalización de que ciertos alumnos se concentren siempre en los grupos de menor prestigio. En muchos centros el problema no es un gran episodio de hostilidad, sino una suma de micromensajes que enseñan a algunos alumnos que han de agradecer lo que otros reciben como propio (CEAR, s. f.).

La prevención debe trabajar con situaciones concretas. El insulto directo es visible; también cuentan la broma repetida, la imitación del acento, la pregunta invasiva sobre papeles, la asociación automática entre origen y violencia o la exclusión sistemática del grupo. Cuando el centro las reduce a «cosas de adolescentes», comunica a quien las recibe que su vulnerabilidad no merece nombre. Aplicar una perspectiva antidiscriminatoria no significa sancionar toda torpeza como odio, sino reconocer patrones, reparar el daño, educar al grupo y graduar la respuesta.

Diversidad religiosa y límites democráticos

Más allá del hiyab, la diversidad religiosa plantea otras cuestiones —alimentación, salidas escolares, educación física, calendario— que merecen ser pensadas sin dogmatismo. Todas tienen un marco claro: los derechos fundamentales y los principios democráticos. Lo que no puede aceptar la escuela democrática es el uso de la diversidad cultural o religiosa para justificar prácticas que vulneren la igualdad o la dignidad: la mutilación genital femenina, el matrimonio infantil, la presión para abandonar los estudios. Aquí no hay relativismo posible. Los límites democráticos son límites para todos.

Capítulo 9. La escuela inclusiva como aprovechamiento del potencial humano

Hay un argumento para la inclusión que se suele reservar para el final: el argumento pragmático. La integración no es solo un deber ético, es también una oportunidad. Un sistema que no integra bien a sus alumnos de origen migrante no solo les falla a ellos: se falla a sí mismo.

El potencial que el sistema desperdicia

El potencial no se distribuye según el origen. Un chico marroquí que llegó sin español a los catorce años y aprueba el bachillerato tiene un nivel de resiliencia, adaptación y esfuerzo que cualquier universidad debería valorar. Una chica de origen ecuatoriano que ejerce de mediadora informal entre su familia y el sistema sanitario tiene capacidades de comunicación intercultural que no se aprenden en ningún máster. Un adolescente que habla tres lenguas porque ha crecido en un hogar trilingüe tiene una riqueza cognitiva demostrada. Cuando el sistema falla en la integración de estos jóvenes, no solo les hace daño a ellos: se priva de sus contribuciones futuras como trabajadores, contribuyentes y ciudadanos.

El potencial no debe entenderse únicamente como talento excepcional que un sistema competitivo podría aprovechar. También es la capacidad ordinaria de aprender, trabajar, cuidar, crear vínculos y participar en la comunidad. Hablar solo de los alumnos migrantes que triunfan pese a todo puede producir otra exigencia injusta: que deban demostrar un rendimiento extraordinario para ser reconocidos. La inclusión se justifica por dignidad y derecho, no por la rentabilidad futura del estudiante.

La diversidad de experiencias sí amplía las posibilidades educativas cuando se integra en el currículo sin convertir a nadie en portavoz obligatorio de una cultura. Un alumno puede aportar otra lengua o perspectiva, pero tiene derecho a no representar a un país entero. El profesorado puede diseñar tareas con fuentes plurales, historias conectadas y problemas comunes, de modo que la diversidad aparezca como parte del conocimiento y no como espectáculo episódico. Todos aprenden entonces a argumentar ante experiencias que no coinciden con la propia.

La inclusión como enriquecimiento mutuo

Los alumnos autóctonos también aprenden con la diversidad, pero no de forma automática. La diversidad en el aula no produce enriquecimiento por el mero hecho de existir: lo produce cuando se gestiona pedagógicamente de forma que permite el encuentro real. Un grupo de bachillerato que incluye alumnos de cinco orígenes distintos y ha discutido juntos en clase de Filosofía qué significa la identidad, la patria o la pertenencia tiene acceso a una riqueza de perspectivas que un grupo homogéneo no puede tener. Esta es la inclusión bien entendida: enriquecimiento mutuo que solo se produce cuando hay condiciones —lengua

compartida, normas comunes, vínculos, respeto— para que el encuentro sea real y no cosmético.

El coste social del fracaso de la integración

España no está en la situación de fractura que se observa en algunos países europeos donde la segregación escolar, el abandono educativo y la exclusión laboral han producido generaciones de jóvenes de origen migrante desconectados del proyecto colectivo. Pero tampoco está inmunizada. Las condiciones que en Francia, Bélgica o el Reino Unido produjeron situaciones de fractura están presentes, en grado menor, en el sistema español. La escuela es, en este contexto, una línea de defensa de la cohesión social que no tiene sustituto. El coste del fracaso de la integración —en términos de abandono educativo, exclusión social, menor contribución fiscal y mayor demanda de servicios sociales— es significativamente mayor que el coste de la integración exitosa.

El coste del fracaso no se limita a indicadores de empleo o prestaciones. Incluye desconfianza institucional, barrios más separados, pérdida de participación cívica y transmisión intergeneracional de expectativas bajas. También afecta a los compañeros de origen no migrante: una escuela fragmentada les priva de aprender a convivir con la pluralidad real de la sociedad. La integración educativa no es una política para «ellos», sino una inversión en la calidad democrática de todos.

Capítulo 10. ¿Dialogamos y tomamos decisiones juntos?

La convivencia en la escuela no es solo un conjunto de normas: es un aprendizaje. Y como todo aprendizaje, requiere práctica, no solo instrucción.

La convivencia como tarea preventiva, formativa y estructural

La legislación exige que los centros elaboren planes de convivencia que no se limiten a sancionar incumplimientos, sino que incorporen actuaciones para fomentar un buen clima escolar, concretar derechos y deberes y prevenir la violencia, la desigualdad y la discriminación. Esto desmonta una idea muy extendida: la de que la convivencia es un repertorio disciplinario reservado para cuando ya hay conflicto. Jurídicamente, la convivencia es una tarea preventiva, formativa y estructural; allí donde se debilita, la escuela se queda sin uno de sus instrumentos principales para producir pertenencia y seguridad (España, 2006/2020). La LOPIVI profundiza esta obligación: define la lucha contra la violencia en la infancia como imperativo de derechos humanos y obliga a todos los centros a contar con una figura de coordinación de bienestar y protección, con funciones de prevención, detección temprana y acompañamiento (España, 2021).

Prevenir significa organizar, no solo advertir. Los agrupamientos, la presencia adulta en espacios no lectivos, la distribución de la palabra, las actividades cooperativas y los canales de ayuda configuran el clima antes de que aparezca una incidencia. Formar significa enseñar a discrepar, identificar estereotipos, argumentar y reparar. La dimensión estructural obliga a revisar si las normas se aplican de manera consistente y si determinados grupos acumulan sanciones, aislamiento o falta de participación. La convivencia se evalúa tanto por los conflictos que resuelve como por las relaciones que hace posibles.

La tutoría como espacio de democracia cotidiana

La tutoría es el espacio de la democracia cotidiana. Para el alumnado migrante es uno de los recursos más valiosos de la escuela, porque ofrece lo que el aula ordinaria no puede ofrecer siempre: atención individualizada, continuidad de mirada, un adulto de referencia que no lo pierde de vista. Para que eso sea posible, la tutoría tiene que ser accesible en el sentido lingüístico y en el relacional.

La tutoría puede ofrecer un pequeño laboratorio de ciudadanía si evita dos extremos: la charla moralizante sin experiencia y la gestión puramente administrativa. Un círculo de diálogo, el análisis de un caso, una asamblea sobre normas o la mediación entre iguales permiten practicar escucha, justificación y responsabilidad. Para el alumnado que aprende la lengua, la participación necesita apoyos: tiempo de preparación, preguntas visibles, posibilidad de escribir antes de hablar y reconocimiento de otras formas de expresión.

Normas compartidas y mediación

Una escuela que no implica a sus alumnos en la elaboración de las normas que los rigen no está enseñando convivencia: está enseñando obediencia. El plan de convivencia puede ser un documento burocrático o puede ser un instrumento vivo de construcción colectiva. La diferencia no está en el texto: está en el proceso. Un proceso que incluya al alumnado de origen migrante tiene más posibilidades de producir normas que esos alumnos comprendan como propias. La mediación escolar —resolver conflictos con la ayuda de un tercero antes de llegar a la sanción— enseña a todos los implicados cómo se dialoga, cómo se reconocen los propios errores y cómo se llega a acuerdos.

Las familias migrantes: interlocutoras, no espectadoras

Uno de los errores más frecuentes es tratar a las familias migrantes como receptoras pasivas. La suposición implícita de que «no se implican» es, en muchos casos, una proyección de las propias limitaciones del sistema. Una familia que trabaja doce horas al día en condiciones precarias no está «desinteresada»: está profundamente interesada y angustiada. Lo que le falta es el tiempo, la información y los mediadores que le permitan participar. No hay auténtica alianza cuando las entrevistas se convocan en franjas inviables para familias con trabajos precarios, cuando la comunicación depende de plataformas poco comprensibles, o cuando la primera conversación se centra en carencias. Construir alianza real exige hospitalidad organizativa concreta: tiempo, mediación intercultural, lenguaje claro y reconocimiento del saber parental.

La comunicación falla cuando el centro interpreta el silencio como desinterés y la familia interpreta la burocracia como rechazo. Traducir un documento puede ser necesario, pero no suficiente: hay que explicar qué decisiones se toman, qué opciones existen y qué espera cada parte. Las entrevistas deben incluir logros y aspiraciones, no solo problemas. La mediación intercultural es valiosa si acerca interlocutores; se vuelve contraproducente si sustituye permanentemente la relación directa entre familia y centro.

Capítulo 11. ¿La escuela española debe formar «españoles»?

La pregunta del título tiene trampa. Reformulemos: ¿qué debe transmitir la escuela española como cultura común? ¿Hay algo que la escuela pueda enseñar a todos sus alumnos como base para la convivencia democrática?

Integración no es asimilación

La asimilación pide al recién llegado que abandone su cultura, su lengua, su identidad, para fundirse con la mayoritaria. La integración le pide que comparta un espacio común, unas normas comunes y unos derechos y deberes comunes, mientras conserva lo que le es propio en el ámbito privado y cultural. Una escuela inclusiva no borra diferencias: las inscribe en una cultura común de dignidad, reciprocidad y derecho. No confundas integración con asimilación. Pero tampoco confundas diversidad con ausencia de marco compartido.

La integración democrática combina continuidad biográfica y pertenencia común. Nadie debería tener que negar su lengua familiar, su memoria o su religión para ser reconocido como miembro; tampoco puede exigirse a la escuela que renuncie a enseñar una lengua pública compartida, conocimientos comunes y reglas de igualdad. Asimilar sería pedir desaparición de la diferencia. Integrar es construir capacidades y lealtades cívicas suficientes para participar con otros sin quedar reducido a una procedencia.

El pluralismo necesita reciprocidad. La institución protege la libertad de conciencia y combate la discriminación; quienes forman parte de ella aceptan que ninguna tradición justifica violencia, subordinación o exclusión. La reciprocidad no coloca en el mismo plano a una minoría vulnerable y al poder institucional: obliga especialmente a este último a razonar sus límites, escuchar y aplicar las normas sin arbitrariedad. Solo así los valores comunes dejan de parecer imposición del grupo mayoritario.

Cultura común y ciudadanía democrática: el marco constitucional

El espacio político común no es una identidad étnica ni una tradición cultural particular. Es el conjunto de principios que la Constitución española de 1978 establece como fundamento de la convivencia: la dignidad de la persona, los derechos fundamentales, la igualdad ante la ley, la libertad de conciencia, el pluralismo político, el Estado de derecho y la democracia representativa. Esos principios no son de ninguna cultura particular: son universalizables y pueden ser reconocidos desde muy distintas tradiciones.

Esto implica para la escuela una tarea concreta: enseñar esos principios no como abstracción sino como práctica. La igualdad entre hombres y mujeres no se enseña con un artículo de la Constitución: se enseña en cómo se organizan los

grupos de trabajo, en cómo se distribuyen los turnos de palabra. La libertad de conciencia no se aprende con una definición: se aprende en el debate filosófico donde se puede discrepar del profesor y del compañero sin consecuencias. La educación cívica bien enseñada no es adoctrinamiento: es empoderamiento.

Entre el relativismo y el etnocentrismo

Esta posición navega entre dos errores simétricos. El relativismo cultural —que todas las culturas son igualmente válidas en todos sus aspectos— imposibilita cualquier marco común. El etnocentrismo —que la cultura occidental es el estándar— convierte la cultura mayoritaria en norma universal. La salida es la que propone la tradición del liberalismo político: hay principios universalizables —derechos humanos, igualdad, dignidad, libertad de conciencia— que no son propiedad de ninguna cultura particular pero pueden ser reconocidos desde muy distintas tradiciones. La escuela no los enseña porque sean «occidentales»: los enseña porque son los que hacen posible la convivencia entre personas de diferentes culturas. En eso, el universalismo no es imperialismo: es la condición de posibilidad del pluralismo.

La Constitución ofrece un lenguaje común suficientemente amplio: dignidad, libertad, igualdad, pluralismo y participación democrática. Enseñarlo no consiste en recitar artículos, sino en someter la vida escolar a esos criterios. Si un alumno puede expresar una convicción sin humillación, si una alumna recibe la misma expectativa académica, si una familia comprende y discute una decisión, los valores se vuelven experiencia. Cuando la práctica contradice el discurso, la educación cívica pierde credibilidad.

La identidad española que puede promover la escuela no es étnica ni cerrada. Es una pertenencia política y cultural en construcción, vinculada a una historia plural, a las lenguas y territorios del país y a un marco constitucional compartido. Un joven puede ser español, marroquí, rumano o colombiano de maneras combinadas, sin que la suma debilite necesariamente ninguna parte. La tarea educativa consiste en hacer habitable esa pluralidad y, a la vez, exigir compromiso con los derechos que la hacen posible.

PARTE IV. Hacia un nuevo país: sugerencias educativas y filosóficas

El diagnóstico no basta. Esta parte intenta aterrizar en propuestas concretas.

Capítulo 12. La escuela pública como institución cívica

La escuela pública española sigue siendo, a pesar de todos sus déficits, la institución donde estudian la mayoría de los hijos de las familias con menos recursos. Eso, en sí mismo, es un hecho político de primera magnitud.

El enfoque comprensivo: whole-child y whole-school

Eurydice (2019) aporta la formulación más precisa: la integración del alumnado de origen migrante requiere un enfoque comprensivo «más que casi cualquier otro problema educativo», porque no puede resolverse con una medida aislada. Exige un whole-child approach que atienda al estudiante en su conjunto —cognición, seguridad, pertenencia, regulación emocional, reconocimiento— y un whole-school approach que movilice a profesorado, equipos directivos, familias y entorno. Si solo cambia la escuela, el sistema la empuja en sentido contrario; si solo cambia la norma, la vida diaria del centro neutraliza la reforma.

El enfoque de centro completo cambia la pregunta organizativa. En lugar de preguntar qué especialista «atiende a los inmigrantes», pregunta cómo contribuyen dirección, departamentos, tutorías, orientación, comedor, actividades y administración a que cada alumno aprenda y pertenezca. Esto no diluye responsabilidades; las distribuye con claridad. El especialista lingüístico conserva una función decisiva, pero su conocimiento debe llegar al aula ordinaria. La coordinación de bienestar no sustituye al tutor, sino que articula prevención, seguimiento y derivación.

Para que el enfoque no quede en declaración, el plan de centro necesita pocas prioridades, responsables identificables y tiempos de revisión. Una evaluación inicial en las primeras semanas, un adulto de referencia, objetivos lingüísticos por materias, una entrevista familiar accesible y una revisión mensual durante el primer trimestre pueden tener más efecto que un protocolo extenso desconocido por el claustro. La mejora institucional comienza cuando lo importante deja de depender de la memoria o disponibilidad de una sola persona.

La escuela como comunidad de cuidado

Hablar de la escuela como comunidad de cuidado no equivale a sentimentalizarla. Cuidar, en educación, significa crear condiciones institucionales para que el alumno pueda aprender sin pagar con miedo, humillación o desarraigo el acceso al conocimiento. Significa distribuir la responsabilidad: el cuidado no puede recaer en una sola persona, sino inscribirse en protocolos, tiempos, funciones y recursos compartidos. La LOPIVI marca un rumbo claro con la figura del coordinador de bienestar y protección (España, 2021). En esto el MPC es preciso: «recibir» al educando implica también recibir institucionalmente su necesidad, no solo con buena voluntad individual (Arboleda, 2026).

La comunidad de cuidado debe ser también comunidad de justicia. Cuidar implica revisar horarios imposibles para entrevistas con familias, documentos inaccesibles, falta de traducción, reuniones centradas solo en déficits, o decisiones de agrupamiento que concentran desventaja. La matrícula viva no es un problema logístico neutro: tiene efectos morales y pedagógicos que deterioran bienestar, clima y legitimidad (CEAR, s. f.).

Formación del profesorado y coordinación interinstitucional

El profesorado español recibe muy poca formación específica para trabajar en contextos de diversidad lingüística y cultural. No basta con «sensibilización intercultural»: se necesitan competencias concretas —andamiaje lingüístico, detección de señales de malestar, comunicación con familias con barreras lingüísticas. La integración escolar exitosa tampoco puede producirse si la escuela trabaja en solitario: necesita coordinación real con los servicios sociales municipales, los equipos de salud mental, las organizaciones sociales que trabajan con familias migrantes y los servicios de traducción. Esa coordinación no se produce sola: requiere protocolos, recursos, tiempo y voluntad política de los distintos actores.

La formación más útil se vincula a problemas reales del centro. Analizar trabajos de alumnos para identificar demanda lingüística, revisar una entrevista con mediación, diseñar andamiajes para un tema o estudiar un incidente discriminatorio produce conocimiento profesional transferible. Las sesiones generales de sensibilización pueden abrir preguntas, pero difícilmente transforman prácticas si no van seguidas de acompañamiento, observación y tiempo para planificar juntos.

La estabilidad de las plantillas es igualmente formativa. Los centros de mayor complejidad pierden capacidad cuando cada curso reconstruyen equipos y protocolos. Incentivos adecuados, reconocimiento de funciones, reducción de burocracia y proyectos sostenidos ayudan a conservar experiencia. No se trata de crear un profesorado heroico especializado en la dificultad, sino condiciones en las que el trabajo exigente sea profesionalmente posible y no una prueba continua de resistencia.

Capítulo 13. Propuestas de cohesión social, democrática y axiológica

Este capítulo es el más propositivo del libro. Su objetivo es ofrecer una batería de medidas —de aula, de centro y de sistema— que puedan contribuir a que la escuela española sea un espacio real de integración, convivencia y ciudadanía democrática.

Escala de centro: propuestas operativas

Transformar la acogida en procedimiento ordinario: un protocolo breve, operativo y conocido por todo el claustro. Lo decisivo no es la sofisticación del documento sino su legibilidad y su cumplimiento. Construir pertenencia de baja intensidad y alta frecuencia: compañero de acogida bien elegido, revisión semanal en tutoría, asiento que no aísle, participación en actividades extracurriculares. La pertenencia se fragua por repetición de experiencias ordinarias de reconocimiento, lo que exige formar al profesorado en observación relacional y en lectura no reduccionista de las conductas de retraimiento o conflicto. Reforzar la convergencia entre convivencia y antidiscriminación: el plan de convivencia debe incorporar explícitamente la prevención y actuación frente a conductas xenófobas, racistas y aporófobas (España, 2022). Construir alianza real con las familias: hospitalidad organizativa concreta con tiempo, mediación, lenguaje claro y reconocimiento del saber parental.

El cuadro siguiente sistematiza las recomendaciones prácticas para centros con sus indicadores:

Recomendación práctica	Recursos necesarios	Responsable principal	Indicador de éxito
Protocolo de acogida de una página, activable en 24 horas	Tiempo directivo y coordinación tutorial	Dirección y tutoría	Acogida inicial registrada sin demoras evitables
Adulto de referencia durante el primer trimestre	Ajuste horario tutorial	Tutor/a y coordinación de bienestar	Seguimiento quincenal documentado
Compañero de acogida con rotación supervisada	Organización tutorial	Tutor/a y alumnado ayudante	Menor aislamiento en recreos y grupos

Recomendación práctica	Recursos necesarios	Responsable principal	Indicador de éxito
Evaluación inicial integral, no solo lingüística	Orientación, tutoría, información familiar	Equipo docente y orientación	Plan individual elaborado en las primeras semanas
Inclusión explícita de xenofobia y aporofobia en el plan de convivencia	Revisión documental y formación	Equipo directivo y comisión de convivencia	Protocolos activados; percepción de seguridad mejorada
Reunión accesible con familias en el primer mes	Mediación, traducción o lenguaje claro	Tutoría y equipo directivo	Asistencia familiar y comprensión compartida del plan
Circuito claro de detección y derivación de malestar emocional	Coordinación con orientación, salud y servicios sociales	Coordinación de bienestar	Casos detectados y derivados sin dilaciones
Observación sistemática de patios, comedor y transiciones	Presencia adulta organizada	Equipo de convivencia	Reducción de incidencias en espacios no lectivos
Revisión trimestral de agrupamientos para evitar segregación interna	Datos de aula y coordinación pedagógica	Jefatura de estudios	Distribución más equilibrada; mejor clima de aula
Encuesta anual de pertenencia y confianza del alumnado	Instrumento sencillo y análisis básico	Equipo directivo y orientación	Mejora en percepción de apoyo, seguridad y pertenencia

Tabla 2. Recomendaciones prácticas para centros con indicadores de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Escala de política educativa

Garantizar acceso sin barreras y escolarización rápida: un estándar mínimo interadministrativo, con instrucciones claras a comisiones y centros, es una reforma modesta y de gran impacto (CEAR, s. f.). Corregir el efecto segregador de la matrícula viva: la norma solo produce justicia cuando se traduce en reglas efectivas y seguimiento público (España, 2006/2020). Dotar de recursos humanos estables la dimensión de bienestar: la coordinación de bienestar y protección no debe quedar reducida a una etiqueta añadida a un profesional ya desbordado (España, 2021; UNICEF España y Universidad de Sevilla, 2024). Construir un sistema común de acogida con transición explícita: escolarización simultánea con el grupo ordinario, límites temporales, plan individual, seguimiento tutorial y evaluación de resultados académicos, relacionales y de bienestar (Comunidad de Madrid, 2023; Generalitat de Catalunya, 2009). Mejorar la evaluación pública: faltan indicadores comparables por comunidades sobre dispositivos de acogida,

tiempos de transición, confianza del alumnado y efectos distributivos de la matrícula viva (Eurydice, 2019).

La financiación debe reconocer complejidad sin consolidar guetos. Una fórmula transparente puede ponderar incorporación tardía, desconocimiento de la lengua, vulnerabilidad socioeconómica, movilidad y necesidades de apoyo. Los recursos han de llegar con estabilidad y acompañar al alumnado, pero deben combinarse con objetivos de distribución equilibrada. Compensar hoy y desegregar mañana son tareas simultáneas, no alternativas.

También resulta necesaria una gobernanza intermedia. Muchas decisiones relevantes no se resuelven en el ministerio ni en cada centro aislado, sino en municipios, distritos y direcciones provinciales: zonas, transporte, reserva, matrícula viva y coordinación de servicios. Las comisiones de escolarización necesitan datos actualizados, capacidad de decisión y rendición de cuentas. Sin ese nivel territorial, la norma general pierde contacto con la geografía real.

Indicadores de sistema: el cuadro mínimo

Coherente con la lógica de «brechas» de integración educativa, se recomienda un cuadro mínimo de indicadores a nivel de centro y de sistema: días hasta escolarización efectiva; existencia y cumplimiento de protocolo de acogida; tiempo compartido con el grupo ordinario; incidencias relacionales en espacios no lectivos; casos de malestar detectados y derivados sin dilación; asistencia y comprensión familiar en entrevistas; distribución del alumnado de incorporación tardía entre centros y grupos; y, de forma transversal, una encuesta anual de pertenencia, seguridad y confianza del alumnado en los apoyos escolares (Eurydice, 2019; OBERAXE, 2022).

Los indicadores requieren metas y contexto. Una reducción de días hasta la escolarización es positiva si no se logra mediante asignaciones que aumentan la concentración; más horas de apoyo pueden ser insuficientes si reducen excesivamente la presencia en el grupo ordinario. Por eso conviene leer conjuntamente acceso, distribución, participación, aprendizaje y pertenencia. La evaluación no debe producir rankings de centros que refuercen el estigma, sino información para asignar recursos, corregir reglas y compartir prácticas.

La publicación periódica de datos agregados por zona y red permite comprobar si la corresponsabilidad avanza. A nivel de centro, la información sensible debe proteger al alumnado y contextualizarse. Evaluar con justicia exige evitar tanto la opacidad —que oculta desigualdades— como la exposición simplista —que castiga a quien asume mayor complejidad—. La transparencia debe servir para gobernar, no para seleccionar.

La dimensión axiológica: la escuela como laboratorio ético

Las propuestas anteriores son en su mayoría medidas concretas. Pero hay una dimensión que no puede reducirse a medidas: la de los valores. Una escuela que integra de verdad ha decidido que la dignidad de todos sus alumnos es un valor no negociable. Esa decisión no se plasma en un documento: se plasma en la cultura cotidiana del centro. El modelo pedagógico consciente aporta el criterio vertebrador: educar es acoger en el «aquí y ahora» de la circunstancia del

educando; recibirlo como singular, sostener su pertenencia y construir condiciones para que sus resultados dependan de su esfuerzo y capacidades, no de barreras o desigualdades estructurales. Cuando la acogida es real, la pertenencia deja de ser un privilegio de quien ya domina los códigos y se convierte en condición común de la vida escolar (Arboleda, 2026).

El laboratorio ético no es un espacio separado del currículo. Está en la forma de distribuir turnos, evaluar errores, justificar una sanción o elegir qué historias cuentan los materiales. Cada decisión enseña quién puede hablar, qué diferencia se tolera y cómo se ejerce la autoridad. La pedagogía de la alteridad aporta aquí una prueba sencilla y exigente: preguntar qué rostro concreto queda oculto tras la rutina y qué respuesta institucional merece.

La responsabilidad por el otro no elimina la justicia entre terceros. El docente atiende a un alumno recién llegado, pero responde también ante el resto del grupo; el centro necesita apoyar a una familia y garantizar reglas comunes; la Administración debe equilibrar necesidades de muchos centros. La ética del encuentro necesita cálculo, prioridades y normas. Su función es impedir que ese cálculo olvide a quienes tienen menos capacidad para hacerse visibles.

EPÍLOGO. Lo que aprendemos cuando miramos bien un aula

Vuelvo a la escena con la que empecé este libro. El aula de segundo de bachillerato, la mañana de primavera, los alumnos con nombres de cuatro países distintos. Y la chica al fondo que miraba hacia la ventana con esa expresión que no era tristeza sino espera.

No sé si acabó perteneciendo. Espero que sí. Espero que alguien —un tutor, una compañera, el propio centro— le haya dado razones suficientes para dejar de esperar y empezar a habitar. Pero no puedo saberlo con certeza. La escuela no garantiza los resultados: ofrece condiciones. Y las condiciones, esta vez, quizás no fueron suficientes.

La inclusión fracasa cuando el sistema escolariza tarde, reparte mal, apoya poco y escucha menos; cuando la acogida se improvisa, cuando el plan de convivencia no nombra la discriminación, cuando el bienestar se confía a la vocación individual, y cuando el alumno migrante aprende —antes incluso que el idioma— que su presencia es condicional. Pero la inclusión se vuelve verosímil cuando el centro construye seguridad, inteligibilidad y vínculo; cuando la administración distribuye con justicia; y cuando la escuela deja de pensar al recién llegado como «problema añadido» para pensarse a sí misma como comunidad capaz de ampliarse sin degradar sus promesas igualitarias.

Los números y el rostro

Los números y las normas solo cobran su sentido pleno cuando se lee detrás de ellos el rostro del educando migrante como «vivido fenómeno de vulnerabilidad» (Arboleda, 2026): un ser singular, precario, necesitado de acompañamiento, que no llega a la escuela para acumular competencias orientadas al mercado, sino para construir —si la escuela lo permite— una conciencia de vida que le habilite para actuar en el mundo con sentido edificante. Nada de esto será posible si la acción educativa no se sustenta en la función de educar: acoger al educando en su singularidad, recibirlo en su condición de necesitado, hacerle sentir que el centro escolar es genuinamente «recibidor».

En este marco, el modelo pedagógico consciente contribuye con el criterio vertebrador de todo el libro: educar es acoger en el «aquí y ahora» de la

circunstancia del educando; recibirlo como singular, sostener su pertenencia y construir condiciones para que sus resultados dependan de su esfuerzo y capacidades, no de barreras lingüísticas o desigualdades estructurales. Un centro resignifica el sentido original de la educación cuando todos quienes intervienen en él comparten una disposición real de recibir al otro: cuando la acogida se hace cultura de centro y la lengua se enseña en todas las materias (Arboleda, 2026).

Tres líneas prioritarias de investigación aplicada emergen del análisis de este libro. Primera: estudios que evalúen qué combinaciones de apoyos lingüísticos, tutoriales y psicosociales mejoran la pertenencia y la continuidad escolar, controlando por variables socioeconómicas. Segunda: información pública comparada por comunidades autónomas sobre matrícula viva, segregación interna y bienestar por origen migrante y territorio. Tercera: diseño y validación de indicadores de «acogida consciente» a nivel de centro —más allá de la competencia lingüística—, que midan en qué medida la institución opera como laboratorio relacional y ético para el educando migrante.

El nuevo país ya está naciendo

El nuevo país ya existe. Está en las aulas de los institutos públicos de las ciudades y de los pueblos. Está en los patios donde se habla árabe, español, rumano y chino en el mismo recreo. Está en las tutorías donde un alumno aprende a decir en castellano lo que siente. Ese nuevo país puede nacer unido o fragmentado. Cuando miramos bien un aula, aprendemos que el futuro no está escrito. Que depende de lo que hagamos con él. Y que la escuela —la escuela pública, la que no excluye a nadie— es uno de los pocos lugares donde todavía se puede hacer algo con esa responsabilidad. El nuevo país ya está naciendo. Vale la pena que nazca bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achotegui, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Zerbitzuan, 46*, 163-171.

Arboleda, J. C. (2026). El modelo pedagógico consciente (MPC), el modo Ser-estar, modo «alteridad ética» para asumir la función de educar. *Revista Boletín Redipe, 15*(3), 22-36.

Cobreros Vicente, L., & Gortazar, L. (2023, 11 de diciembre). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad*. EsadeEcPol. https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/todo-lo-que-debes-saber-de-pisa-2022-sobre-equidad/

Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (s. f.). *El pleno acceso a la educación de niños y niñas migrantes, asignatura pendiente*. CEAR.

Comunidad de Madrid. (2023). *Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa por la que se dictan instrucciones sobre las Aulas de Enlace, curso 2023-2024*.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 121-129.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Entrena Utrilla, A. J. (2026a). Integración lingüística y resultados académicos del alumnado de origen migrante en la escuela española: acogida, alteridad ética y condiciones de éxito educativo. *Revista Boletín Redipe, 15*(5), 87-99.

Entrena Utrilla, A. J. (2026b). Bienestar, pertenencia y convivencia del alumnado de origen migrante en la escuela española: acogida ética, salud emocional y comunidad de cuidado. *Revista Boletín Redipe, 15*(7), 124-136.

España. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado.

España. (2006/2020). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto consolidado tras la Ley Orgánica 3/2020*. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899

España. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Boletín Oficial del Estado.

España. (2022). *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación*. Boletín Oficial del Estado.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/222073

European Commission/EACEA/Eurydice. (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.

Ferrer, Á., & Gortázar, L. (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro* (EsadeEcPol Insight No. 29). EsadeEcPol y Save the Children.

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2009). *L'aula d'acollida: un espai obert, flexible i dinàmic per atendre l'alumnat nouvingut*.

Gobierno Vasco. (2025). *Educación amplía el refuerzo lingüístico al alumnado extranjero*. Irekia.

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Abandono educativo temprano por nacionalidad. Indicadores de educación*. INE.

Instituto Nacional de Estadística. (2026). *Estadística Continua de Población. Datos provisionales a 1 de enero de 2026*. INE. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T25.htm

Junta de Andalucía. (2007). *Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (6.ª ed.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961).

Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme. (Obra original publicada en 1974).

Martínez-Garrido, C., & Turienzo, D. (2024). El reto educativo del alumnado extranjero en España: un estudio de segregación escolar. *Aula Abierta, 53*(4), 351-360. https://doi.org/10.17811/rifie.21224

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2026a). *Distribución del alumnado extranjero por Administración educativa. Datos de 2024-2025*. Eurydice España-REDIE.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2026b). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2024-2025. Resultados detallados*. EDUCAbase. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2024-2025-rd.html

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2026c). *El abandono educativo temprano se reduce al 12,8% en 2025*. MEFPD.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. MEFPD. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. OBERAXE.

Ministerio del Interior. (2025). *Informe sobre la evolución de los delitos e incidentes de odio en España 2024*. Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación, 381*, 67-93. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 12*(2), 395-423. https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04

OCDE. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Ortega Ruiz, P. (2020). La otra educación moral. *Revista Boletín Redipe, 9*(5), 24-35. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.978

Ortega Ruiz, P. (2025). *Pedagogía de la alteridad: Levinas y la educación*. Editum-Redipe.

Región de Murcia. (2005). *Resolución de la Dirección General de Ordenación Académica sobre las Aulas de Acogida para alumnado extranjero*. BORM.

Save the Children. (2024). *Por una escuela concertada inclusiva: Claves para garantizar la libertad de elección de centro educativo*. Save the Children España.

Síndic de Greuges de Catalunya. (2025). *Veinte prioridades de actuación para combatir la segregación escolar en Cataluña: Informe de seguimiento del Pacto contra la segregación escolar*.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education—Building bridges, not walls*. UNESCO.

UNICEF España & Universidad de Sevilla. (2024). *La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes. Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024*. UNICEF España.

Unión Europea/Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción sobre Integración e Inclusión 2021-2027* (COM/2020/758).

Nota metodológica sobre el uso de inteligencia artificial. *Durante la preparación editorial de esta obra se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa para apoyo en revisión estructural, comprobación bibliográfica, coherencia interna y maquetación. La selección de fuentes, la tesis, las decisiones académicas y la responsabilidad intelectual corresponden íntegramente al autor.*



"La realidad social de las aulas españolas no es la misma que la que vivieron como estudiantes los que hoy educan en ellas. Es un efecto del proceso de recepción de la inmigración que está viviendo el país en las últimas décadas. El profesorado observa que existe - en presente - un "nuevo país", aún en semilla, que vive, crece y aprende en nuestros centros, tanto de Primaria como de Secundaria. ¿Cómo garantizar la plena inclusión, sin olvidar la calidad educativa, para todo el alumnado, y particularmente para el de origen migrante? Este es el desafío que se analiza en este ensayo, a caballo entre la Sociología de la Educación, la Pedagogía crítica y la Filosofía educativa. Para intentar que ese "nuevo país" que seremos no esté fracturado, sino que sea una realidad plena en un tiempo, garantizando los derechos de los menores con menos oportunidades".