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*?