# 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).