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.