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.