

BIENESTAR, PERTENENCIA Y CONVIVENCIA DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE EN LA ESCUELA ESPAÑOLA: ACOGIDA ÉTICA, SALUD EMOCIONAL Y COMUNIDAD DE CUIDADO

WELLBEING, BELONGING AND SCHOOL COEXISTENCE OF STUDENTS OF MIGRANT ORIGIN IN SPANISH SCHOOLS: ETHICAL WELCOMING, EMOTIONAL HEALTH AND A COMMUNITY OF CARE

Antonio José Entrena Utrilla²

IES «María de Córdoba», Las Navas del
Marqués (Ávila, Castilla y León) España

¹ Este artículo constituye la segunda entrega de una investigación en dos partes sobre la escolarización del alumnado de origen migrante en España, leída desde el modelo pedagógico consciente (Arboleda, 2026). La primera entrega abordó la integración lingüística y el rendimiento académico —el acceso al currículo— como condición material de la acogida. Esta segunda se ocupa de la otra cara del mismo nudo: el bienestar emocional, la pertenencia y la convivencia, es decir, las condiciones relacionales y éticas sin las cuales ni la lengua ni los resultados producen inclusión real.

² Profesor de Secundaria (especialidad Filosofía) · IES «María de Córdoba», Las Navas del Marqués (Ávila, Castilla y León, España)
antonioentrenautrilla@gmail.com; antonio.entutr@educa.jcyl.es

Resumen

La inclusión del alumnado de origen migrante no se decide únicamente en la admisión ni en el acceso material a una plaza escolar: se juega, sobre todo, en la vida cotidiana del centro, en si el alumno recién llegado encuentra adultos legibles y confiables, vínculos, expectativas altas y la experiencia de que esa escuela también es suya. Este artículo desarrolla los apartados dedicados a (i) el bienestar emocional, la

salud mental y el trauma migratorio, y (ii) la pertenencia, la convivencia y la discriminación cotidiana, entendiendo que ambos forman un mismo campo: la pertenencia es la forma social del bienestar, y la convivencia justa es la condición institucional de la pertenencia. El análisis parte del marco normativo aplicable — Constitución de 1978 (art. 27), LOE-LOMLOE, LOPIVI y Ley 15/2022— y del enfoque comprensivo de Eurydice (whole-child / whole-school), e incorpora evidencia reciente sobre salud mental adolescente y delitos de odio. El eje filosófico vertebrador es el modelo pedagógico consciente (MPC), formulado por Julio César Arboleda (2026), que concibe la función de educar como acogida incondicional del educando en su singularidad y vulnerabilidad: el alumno migrante no es un sujeto con déficit, sino un «vivido fenómeno de vulnerabilidad» al que la escuela ha de recibir en alteridad ética. Desde ese marco se propone una arquitectura de decisiones de aula, de centro y de sistema — protocolo de acogida ordinario, pertenencia de alta frecuencia, convivencia antidiscriminatoria explícita, alianza con familias y coordinación de bienestar—, y se concluye con un cuadro de indicadores y líneas de investigación aplicada para que la pertenencia deje de ser un ideal retórico y se convierta en cultura de centro.

Palabras clave: bienestar escolar; pertenencia; convivencia; alumnado migrante; salud mental; trauma migratorio; alteridad ética; función de educar; aporofobia; comunidad de cuidado; modelo pedagógico consciente.

Abstract

The inclusion of students of migrant origin is not decided solely at admission or in material access to a school place: it is played out, above all, in the daily life of the school—whether the newly arrived student finds legible and trustworthy adults, bonds, high expectations and the experience that the school is also theirs. This paper develops the sections on (i) emotional

wellbeing, mental health and migratory trauma, and (ii) belonging, school coexistence and everyday discrimination, arguing that both form a single field: belonging is the social form of wellbeing, and just coexistence is the institutional condition of belonging. The analysis draws on the applicable legal framework—the 1978 Constitution (art. 27), LOE-LOMLOE, the LOPIVI and Law 15/2022—and on Eurydice’s comprehensive (whole-child / whole-school) approach, incorporating recent evidence on adolescent mental health and hate crime. The philosophical backbone is the Conscious Pedagogical Model (CPM/MPC), formulated by Julio César Arboleda (2026), which frames the educating function as unconditional welcoming of the learner in their singularity and vulnerability: the migrant student is not a deficient subject but a ‘lived phenomenon of vulnerability’ whom the school must receive with ethical otherness. Actionable strategies are proposed at classroom, school and system levels, concluding with an indicator set and an applied research agenda so that belonging becomes school culture rather than rhetoric.

Keywords: school wellbeing; belonging; coexistence; migrant students; mental health; migratory trauma; ethical otherness; educating function; aporophobia; community of care; conscious pedagogical model.

1. Introducción: de la plaza al lugar

El derecho a la educación, formulado como derecho universal orientado al pleno desarrollo de la personalidad y a la convivencia democrática, obliga a mirar la escolarización del alumnado de origen migrante no como un asunto de «apoyo» periférico, sino como un examen central de la equidad del sistema (CE, 1978, art. 27). Pero 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.

La primera entrega de esta investigación sostuvo que la integración lingüística genuina no consiste en «salir del apoyo», sino en poder aprender y ser reconocido como interlocutor legítimo en el aula ordinaria. Esa tesis exige ahora un complemento: 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.

Este artículo adopta, en consecuencia, una decisión epistemológica paralela a la de la primera entrega: estudiar bienestar, pertenencia y convivencia como un mismo campo de integración educativa. El bienestar emocional es la condición íntima de la posibilidad de aprender; la pertenencia es su forma social e institucional; la convivencia justa es la estructura que hace la pertenencia practicable. Para articularlos, se combina (a) análisis normativo, (b) síntesis de evidencia reciente sobre salud mental y discriminación, y (c) una propuesta pedagógica inspirada en el modelo pedagógico consciente.

El gozne filosófico es el mismo que vertebró la primera entrega: el alumnado migrante no constituye, ante todo, una categoría estadística o administrativa. Es, en palabras de Arboleda (2026), un «vivido fenómeno de vulnerabilidad». Mirar la escolarización desde esta perspectiva reformula la pregunta central: no es solo cómo enseñarle, sino cómo recibirle como ser singular, precario y necesitado de acompañamiento. La hipótesis del artículo es clara: una escuela inclusiva para el alumnado migrante es posible, pero solo cuando renuncia a pensar la diversidad como nota decorativa y la asume como tarea

de institución, y cuando la función de educar —la acogida ética— precede y sostiene toda intervención didáctica.

2. Marco conceptual y normativo: derecho, protección y acogida

2.1. Más allá del enfoque asistencial: el bienestar como derecho

La primera condición para pensar bien el problema es abandonar un enfoque caritativo. El bienestar y la inclusión del alumnado migrante no son favores que la escuela concede cuando puede; son exigencias derivadas del derecho a la educación, de la igualdad de trato y de la protección integral de la infancia. La Constitución no se limita a reconocer el derecho a la educación: vincula su finalidad al pleno desarrollo de la personalidad humana y al respeto a los principios democráticos de convivencia (CE, 1978, art. 27). La convivencia no es, por tanto, un efecto colateral de la escuela: forma parte de su razón de ser.

La LOE, con las modificaciones de la LOMLOE, traduce esa intuición en una gramática más precisa. Parte de una tesis de gran alcance —calidad y equidad no son objetivos enfrentados— y obliga a las administraciones a identificar tempranamente las necesidades específicas de apoyo educativo, a iniciar la atención integral desde el momento de la detección y a 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 (España, 2006/2020).

2.2. La convivencia como tarea preventiva, no solo sancionadora

La legislación educativa 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, conecta la protección con la Convención sobre los Derechos del Niño 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). El bienestar deja así de ser «tema de sensibilidad» para convertirse en responsabilidad institucional formalizada. A su vez, 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).

2.3. El enfoque comprensivo de Eurydice: whole-child y whole-school

Sobre este suelo jurídico, Eurydice (2019) aporta una formulación decisiva: la integración del alumnado de origen migrante requiere un enfoque de política comprensivo «más que casi cualquier otro problema educativo», precisamente porque no puede resolverse con una medida aislada. Las políticas más consistentes combinan la acogida lingüística y curricular con la atención a las necesidades sociales y emocionales, lo que exige una doble mirada: un whole-child approach, que atiende 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. Atender al alumno en clave integral, recuerda el informe, mejora los resultados porque equilibra lo académico con el bienestar social y emocional.

2.4. La función de educar como acogida ética (MPC)

El modelo pedagógico consciente (Arboleda, 2026) propone un desplazamiento de calado: el centro de la acción educativa no es la mera promoción de aprendizajes ni el desarrollo de competencias, sino la función de educar, entendida como acogida del educando, recibimiento de su singularidad y construcción de una subjetividad con sentido relacional, ético y de cuidado. Su fundamento descansa en la ética de la alteridad de raíz levinasiana: el Yo humano no es una unicidad cerrada sobre sí misma, sino apertura y responsabilidad por el otro, verdadero comienzo de lo humano (Levinas, 2011). El educador no es el proveedor de saber, sino quien «se da» al otro.

Para el bienestar y la pertenencia, este giro tiene consecuencias exigentes. Primera: la pertenencia no es una emoción privada, sino un bien institucional que el centro fabrica —o destruye— mediante sus horarios, agrupamientos, protocolos, lenguajes y modos de resolver conflictos. Segunda: 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. Tercera: el MPC no se opone a la exigencia de resultados, los reencuadra: solo hay éxito educativo real —en particular para quien llega en vulnerabilidad— si la acogida ética precede y sostiene la intervención. Como sintetiza Arboleda, no basta con dotar de competencias: el educando precisa ponerlas en «modo ser-estar», como fortalezas que «obran vida».

3. Bienestar emocional, salud mental y trauma migratorio

3.1. Una precaución conceptual: migrar no equivale a estar traumatizado

Conviene empezar por una cautela: migrar no equivale a estar traumatizado. Sería un error convertir al alumnado migrante en una categoría clínicamente sospechosa o narrarlo siempre desde la herida. Muchos alumnos llegan con fortaleza, recursos familiares, gran capacidad de adaptación 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: separaciones, inseguridad residencial, burocracias erráticas o experiencias de violencia. La cuestión no es patologizar la migración, sino reconocer que el centro debe estar preparado para recibir trayectorias heterogéneas, algunas de las cuales incluyen duelos complejos —el «síndrome de Ulises» descrito por Achotegui como estrés crónico múltiple es aquí una referencia conceptual de fondo (Achotegui, s. f.).

3.2. La salud mental adolescente como desafío de fondo

La salud mental infantojuvenil constituye un desafío para el conjunto del sistema, no solo para el alumnado migrante. El barómetro de UNICEF España y la Universidad de Sevilla sobre salud mental adolescente señaló que en torno al 41 % de los jóvenes de 13 a 18 años declaraba haber tenido —o creer haber tenido— un problema de salud mental en el último año; más de la mitad no había pedido ayuda y una parte importante desconfiaba de la ayuda disponible en su centro (UNICEF España y Universidad de Sevilla, 2024). De ahí una doble lectura: la escuela es un espacio privilegiado de observación, prevención y apoyo; pero esa potencialidad se pierde cuando el alumnado no percibe a sus referentes escolares como figuras

accesibles, competentes o discretas.

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 escolar consiste a menudo en leer esos signos solo en clave disciplinaria o deficitista, cuando pueden estar expresando un desajuste comprensible. El enfoque adecuado no es la indulgencia paternalista, sino la interpretación pedagógica cuidadosa: comprender para intervenir mejor (CEAR, s. f.; Eurydice, 2019).

3.3. Cinco movimientos para cuidar el bienestar emocional

Desde una perspectiva práctica, y derivando de la combinación entre LOPIVI, LOE-LOMLOE y Eurydice, cuidar el bienestar emocional del alumnado migrante exige cinco movimientos complementarios:

1. 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.
2. Dignidad lingüística: no confundir desconocimiento de la lengua con falta de capacidad, ni permitir que la exposición pública del error se convierta en humillación.
3. Vinculación relacional: tutorías de acogida, compañeros de referencia, espacios estructurados de interacción y seguimiento cercano en los primeros meses.
4. Detección y derivación: cuando el malestar desborda la intervención educativa ordinaria, activar coordinación

con orientación, servicios sociales y salud mental.

5. 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 y aprendizaje, detectar tempranamente y activar apoyos proporcionados. Olvidarlo produce dos desajustes igualmente problemáticos: abandonar al alumnado con un «esto no es asunto nuestro», o sobrecargar al profesorado con tareas para las que no tiene formación ni tiempo. Entre ambos extremos, la coordinación de bienestar y protección, los equipos de orientación y la coordinación con recursos externos constituyen una arquitectura razonable (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, recibe retroalimentación inteligible y percibe que se espera de él algo más que mera adaptación, experimenta una mejora subjetiva inseparable del aprendizaje. Proteger el bienestar no significa rebajar la exigencia, sino convertirla en exigencia acompañada y alcanzable. El daño emocional puede originarse tanto en el exceso de presión como en la expectativa mínima, en la invisibilidad o en el desinterés que condena al alumno a un lugar periférico (Eurydice, 2019).

4. Pertenencia, convivencia y discriminación cotidiana

4.1. 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 se le asigna un hueco legible en la red de relaciones del aula; cuando sus diferencias no son objeto de exotización ni de sospecha; cuando el centro no le recuerda constantemente que está «de paso» hacia una normalidad que otros ya habitan. 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 no equivale, sin embargo, a asimilación mimética. No significa exigir al alumno migrante que renuncie a su historia, a su lengua familiar, a su mundo religioso o a sus referencias afectivas para ser aceptado. Una escuela inclusiva no borra diferencias: las inscribe en una cultura común de dignidad, reciprocidad y derecho. De ahí que el tratamiento de la diversidad deba evitar dos errores opuestos: el folklorismo superficial, que «celebra culturas» sin revisar desigualdades reales, y el universalismo abstracto, que presume neutralidad mientras invisibiliza el punto de vista dominante. Pertenecer es poder participar sin tener que disolverse.

4.2. Nombrar el daño: acoso, xenofobia y aporofobia

La convivencia escolar ocupa aquí un lugar central. La legislación exige planes de convivencia y resolución pacífica de conflictos

con especial atención a la no discriminación, pero 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 de forma específica el acoso, la xenofobia y la aporofobia. Llamo aporofobia al 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 o xenofobia cultural: a veces opera como desvalorización del alumno que llega sin capital lingüístico, sin redes, con vivienda inestable o con un itinerario administrativo precario. Si la escuela habla de «diversidad» sin nombrar estas jerarquías, corre el riesgo de estetizar la desigualdad. La Ley 15/2022 obliga, precisamente, a una mirada más rigurosa sobre la discriminación y la intolerancia también en lo educativo (España, 2022).

El contexto social refuerza esta necesidad de nombrar. El informe anual del Ministerio del Interior sobre delitos de odio, difundido en 2025 con datos de 2024, situó el racismo y la xenofobia como principal motivo de los incidentes registrados —en torno al 44 % del total— y señaló un aumento de la aporofobia (Ministerio del Interior, 2025). No se trata de trasladar

mecánicamente estos 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, grupos de mensajería e imaginación adolescente. Pretender neutralidad frente a ello es dejar desprotegidos a quienes ya cargan con mayor vulnerabilidad.

4.3. Una pedagogía activa de la no humillación

La convivencia justa requiere una pedagogía activa de la no humillación: actuar ante agresiones explícitas, pero también revisar prácticas aparentemente menores que erosionan la pertenencia. Se erosiona la pertenencia cuando un alumno migrante es siempre el último en ser elegido para trabajar en grupo; cuando se caricaturiza su acento; cuando se da por hecho que sus familias «no se implican» sin reparar en barreras idiomáticas o laborales; cuando se patologiza su tardanza administrativa; cuando se normaliza 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.).

4.4. Pertenencia formal frente a pertenencia vivida

El siguiente cuadro sintetiza la distinción entre pertenencia formal y pertenencia vivida y puede servir como instrumento de autoevaluación de centro. Su lógica se elabora a partir del marco legal español, el enfoque whole-child de Eurydice y las barreras descritas por CEAR.

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 accesibles en varios formatos

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. Y eso remite a una cuestión más profunda, el tipo de comunidad política que la escuela ensaya. 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: allí se ve si la convivencia que invocamos es meramente administrativa o verdaderamente cívica.

5. La escuela como comunidad de cuidado

Hablar de la escuela como comunidad de cuidado no equivale a sentimentalizarla. Cuidar no es sustituir la exigencia por condescendencia, ni

convertir el centro en una institución terapéutica total. 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 también distribuir la responsabilidad: el cuidado no puede recaer en una sola persona, sino inscribirse en protocolos, tiempos, funciones y recursos compartidos. En esto la LOPIVI marca un rumbo claro con la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección (España, 2021). Es el mismo principio del MPC: «recibir» al educando implica también recibir institucionalmente su necesidad, no solo con buena voluntad individual.

Los dispositivos de acogida lingüística ofrecen un buen observatorio. Sin reabrir el análisis detallado de la primera entrega, conviene recordar su lección de fondo: tales dispositivos solo son inclusivos si se conciben como recursos transitorios, articulados con el aula

ordinaria, evaluados y acompañados por una estrategia de centro. Cuando se cronifican o quedan poco coordinados, generan segregación interna aunque nazcan con finalidad inclusiva. La formulación catalana lo expresa con nitidez: no puede haber buena acogida en un centro que no sea, en sí mismo, acogedor (Generalitat de Catalunya, 2009); y la madrileña insiste en la simultaneidad con el grupo ordinario, con el que el alumno debe compartir el mayor tiempo posible (Comunidad de Madrid, 2023).

Pero la comunidad de cuidado no se agota en la acogida lingüística: exige una ecología relacional. En los primeros meses, el alumnado necesita algo que el sistema no siempre garantiza: continuidad de miradas. Un tutor que no lo pierda de vista; un compañero de referencia; un orientador al que no se acceda solo en crisis; un equipo directivo que entienda que la inclusión no es asunto «del departamento de orientación», sino del proyecto educativo; y una familia que, aunque no domine el idioma ni los códigos escolares, se sienta interlocutora legítima. La escuela como comunidad de cuidado comienza a existir cuando el alumno deja de ser administrado por fragmentos inconexos (Eurydice, 2019).

Por eso 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, sino 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 bienestar, clima y legitimidad (CEAR, s. f.).

6. Propuesta de intervención desde un modelo pedagógico consciente

Las propuestas no pueden limitarse a exhortaciones genéricas a la «sensibilidad intercultural». Se requieren medidas que conecten organización del centro, responsabilidades profesionales, recursos y evaluación, en dos escalas que deben caminar juntas: la del centro y la de la política educativa. 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. Esa articulación entre niveles es exactamente la que Eurydice (2019) identifica como condición de un enfoque comprensivo.

6.1. Escala de centro

- Transformar la acogida en procedimiento ordinario: un protocolo breve, operativo y conocido por todo el claustro que responda a quién recibe a la familia, cómo se recaba información sin convertir el primer contacto en interrogatorio, cómo se presenta el centro, quién acompaña al alumno las primeras semanas, cómo se articula la evaluación inicial, qué apoyos se activan y qué circuitos de derivación existen ante señales de malestar intenso. Lo decisivo no es la sofisticación del documento, sino su legibilidad y su cumplimiento.
- Construir pertenencia de baja intensidad y alta frecuencia: a veces produce más inclusión un compañero de acogida bien elegido, una explicación calmada del horario, una revisión semanal en tutoría o un asiento que no aisle, que una jornada intercultural espectacular. 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 de manera explícita la prevención y actuación frente a conductas xenófobas, racistas y aporóforas, incluyendo tanto agresiones abiertas como exclusión relacional. Ello protege mejor a las víctimas y ayuda al profesorado a dejar de nombrar como «bromas» formas de desprecio con base discriminatoria (España, 2022).
- Construir alianza real con las familias: 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. Exige hospitalidad organizativa concreta: tiempo, mediación intercultural cuando sea necesaria, lenguaje claro y reconocimiento del saber parental.

6.2. Escala de política educativa

- Garantizar acceso sin barreras y escolarización rápida: requisitos heterogéneos y trámites poco ágiles siguen retrasando el ejercicio efectivo del derecho. 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 LOE-LOMLOE habilita reserva de plazas y distribución equilibrada, pero la norma solo produce

justicia cuando se traduce en reglas efectivas y seguimiento público. Hacen falta datos, supervisión y voluntad política sostenida (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. La salud mental adolescente documentada por UNICEF justifica un esfuerzo real en orientación, trabajo social educativo y coordinación con salud y servicios sociales (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. La clave no es elegir entre aula específica o apoyo ordinario como modelos excluyentes, sino diseñar transiciones que no rompan pertenencias ni rebajen expectativas (Comunidad de Madrid, 2023; Generalitat de Catalunya, 2009).
- Mejorar la evaluación pública: España dispone de más normativa que evidencia de impacto sobre pertenencia, convivencia y continuidad escolar. Faltan indicadores comparables por comunidades sobre dispositivos de acogida, tiempos de transición, confianza del alumnado y efectos distributivos de la matrícula viva. Reconocer este límite no debilita la propuesta: la vuelve más seria (Eurydice, 2019).

6.3. Cuadro de recomendaciones prácticas para centros

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
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
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

Fuente: elaboración propia.

6.4. Indicadores para evaluar bienestar, pertenencia y convivencia

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. La lógica de indicadores como base para orientar políticas está bien asentada en la literatura sobre integración educativa (Eurydice, 2019).

7. Conclusiones

La pregunta por una escuela inclusiva para el alumnado migrante admite ya una respuesta matizada: no es un sueño ingenuo, pero tampoco una realidad consolidada. Es una posibilidad históricamente abierta y políticamente exigente. La legislación española y la evidencia comparada ofrecen base suficiente —derecho a la educación orientado al pleno desarrollo y a la convivencia democrática, equidad e inclusión como principios sistémicos, protección integral frente a la violencia, igualdad de trato y enfoque comprensivo sobre aprendizaje, pertenencia y salud mental. Lo que suele faltar no es tanto legitimidad normativa cuanto densidad institucional y continuidad práctica.

Dicho de manera concreta: 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 las normas solo cobran su sentido pleno cuando se lee detrás de ellos el rostro del educando migrante como «vividó 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. En este marco, el modelo pedagógico consciente aporta el criterio vertebrador de ambas entregas: 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.

Tres líneas prioritarias de investigación aplicada emergen de este análisis. Primera: estudios que evalúen qué combinaciones de apoyos lingüísticos, tutoriales y psicosociales mejoran mejor 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. 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.

Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (s. f.). *Obra sobre el duelo migratorio y el estrés crónico múltiple (síndrome de Ulises) en población migrante*.
- 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.
- CEAR. (s. f.). *El pleno acceso a la educación de niños y niñas migrantes, asignatura pendiente*. Comisión Española de Ayuda al Refugiado.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa por la que se dictan instrucciones sobre la autorización de las Aulas de Enlace, incorporación del alumnado y atención educativa a partir del curso 2023-2024*.
- España. (1978). *Constitución Española* (art. 27). Boletín Oficial del Estado.
- España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (texto consolidado con las modificaciones de la LOMLOE). Boletín Oficial del Estado.
- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado.
- España. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI)*. 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.
- Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. European Commission / EACEA.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2009). *L'aula d'acollida: un espai obert, flexible i dinàmic per atendre l'alumnat nouvingut*.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Ministerio del Interior. (2025). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España (datos de 2024)*. Oficina Nacional de Lucha contra los Delitos de Odio.
- UNICEF España y Universidad de Sevilla. (2024). *Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024. La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes*.

Nota metodológica sobre el uso de inteligencia artificial: Para la revisión estructural y bibliográfica del presente artículo, el autor ha utilizado Claude (Anthropic) como herramienta de asistencia. La verificación de las fuentes, el contenido académico y la responsabilidad intelectual del trabajo son íntegramente del autor.