

**Amparo Benegas Ortiz**

**La acogida educativa de la infancia inmigrante: desafíos y prácticas en contextos escolares.**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**Tutora: Carla Aguilar Cunill**

**Màster Oficial en Antropologia Urbana, Migracions i Intervenció Social  
Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

València  
Junio, 2025

## **Resumen**

La presencia de menores inmigrantes en edad escolar ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas como consecuencia de los flujos migratorios motivados por factores económicos, sociales, políticos y humanitarios. Esta realidad ha planteado importantes desafíos al sistema educativo, que debe garantizar el acceso, permanencia y éxito escolar del alumnado, independientemente de su origen o situación administrativa. La educación se convierte así en un pilar fundamental para la integración de estos menores en la sociedad de acogida. En este trabajo se analizan los principales aspectos relacionados con la escolarización, integración y atención educativa a menores inmigrantes en las aulas de la Comunidad Valenciana, profundizando en los planes de acogida, las políticas públicas, la práctica docente y la comunidad educativa.

Esta situación ha forzado el cambio sobre las estructuras políticas tradicionales, como la descentralización y papel de los gobiernos subnacionales o la externalización del control migratorio, en el contexto de las políticas migratorias vemos como actualmente los gobiernos europeos se encuentran obsoletos y desbordados ante la falta de recursos y servicios. Hasta no hace mucho, la proyección de estas políticas, con fines económicos y utilitaristas, no se ha pronunciado demasiado en referencia a la protección de menores inmigrantes, estas leyes se han ido actualizando ante la demanda y el aumento estos. Sin embargo, debemos tener presente que los menores que llegan con sus familias se ven condicionados por la situación de sus padres afectándoles tanto en su bienestar como en sus relaciones sociales.

La intención de esta la investigación es la de conocer cómo se está aplicando la acogida de menores inmigrantes en las aulas, cómo lo gestionan los docentes, así como la ausencia o aplicación de herramientas docentes y aspectos sociales relacionadas. La subalternización que les afecta por ser menores y ser inmigrantes, directa o indirectamente, analizando y planteando cuestiones sobre las políticas implicadas y la realidad que viven.

Este estudio con una metodología cualitativa, una base etnográfica y bibliográfica analiza la práctica de los docentes sobre los planes de acogida y la situación de los menores inmigrantes en las aulas, así como los medios y programas con los que cuentan.

Palabras clave: menores inmigrantes, escuela, educación, formación docente, acogida.

*Desde siempre, las mariposas y las golondrinas y los flamencos  
vuelan huyendo del frío, año tras año,  
y nadan las ballenas en busca de otra mar  
y los salmones y las truchas en busca de sus ríos.  
Ellos viajan miles de leguas,  
por los libres caminos del aire y del agua.  
No son libres, en cambio, los caminos del éxodo humano.  
En inmensas caravanas, marchan los fugitivos de la vida imposible.  
Viajan desde el sur hacia el norte  
y desde el sol naciente hacia el poniente.  
Les han robado su lugar en el mundo.  
Han sido despojados de sus trabajos y sus tierras.  
Muchos huyen de las guerras,  
pero muchos más huyen de los salarios exterminados  
y de los suelos arrasados.*

Eduardo Galeano

## **Agradecimientos**

Este trabajo no habría sido posible sin todas las personas que, de una manera u otra, han estado presentes en este camino.

A las profesoras y profesores del Máster, gracias por compartir vuestra experiencia y por fomentar un entorno de aprendizaje crítico, abierto y enriquecedor.

A las docentes y los docentes de los centros que participaron en este trabajo, gracias por abrirme las puertas de sus aulas y de sus pensamientos. Escuchar sus voces me permitió entender la acogida más allá del protocolo, como un gesto cotidiano de humanidad.

A Carla Aguilar Cunill, mi tutora, gracias por su escucha y su claridad durante todo este trayecto. Por acompañarme, sin imponer, por guiar sin desdibujar mi voz.

A María Offenhenden, por su generosa atención y acompañamiento durante todo el proceso.

Para Andreu, que estuviste ahí cuando mi motivación se escondía. Tu ánimo ha sido motor en los momentos de duda. Gracias por ser una fuente de fortaleza e inspiración.

A quienes llegaron por primera vez a un aula desconocida, en un país nuevo, dejando atrás lugares, vínculos y paisajes familiares. Este trabajo nace del deseo de que ninguna infancia tenga que vivir el desarraigo ni la pérdida como norma, y que, sin importar su origen o su camino, encuentre en la escuela un espacio de acogida.

A todos los niños y niñas que vieron su escuela, sus juegos y sus vidas trágicamente interrumpidas el mes de noviembre de 2024 por la DANA en València. Que la escuela siga siendo para ellos un refugio donde jugar, aprender y sanar, incluso cuando afuera todo se tambalea.

## Índice

<b>Resumen</b> .....	2
<b>Agradecimientos</b> .....	4
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
1.1 Las preguntas sugeridas en la investigación.....	9
1.2 La propuesta metodológica .....	10
1.2.2 La entrevista. ....	11
1.2.3 La etnografía. ....	12
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	14
2.1 La nueva inmigración.....	14
2.2 Menores inmigrantes en València .....	15
2.3 ¿Cómo afecta esto a la Infancia? ¿Quién cuida de ella? .....	17
2.3.1 La infancia y la inclusión en los centros escolares.....	20
2.4 Formación docente .....	23
2.5 Análisis de la aplicación de los programas de acogida en los centros escolares.....	26
2.6 Cultura, identidad y ciudadanía.....	29
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.</b> .....	32
3.1 La inmigración durante las últimas décadas.....	37
3.2 Entre fronteras y afectos: Familias migrantes y el reto de conciliar trabajo, familia y educación de los hijos. ....	40
<b>4. MARCO LEGAL ESTATAL</b> .....	44
4.1 Marco legal. Comunitat Valenciana.....	48
<b>5. ANÁLISIS</b> .....	50
5.1 Acogida de los menores inmigrantes en los centros escolares. ....	51
5.2 El programa de acogida.....	53
5.3 El rol de las familias.....	58
5.4 Ver al otro .....	61
5.5 La práctica como formación docente. ....	64
5.6 DANA: lecciones desde el aula.....	67
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	72
6.1 Cumplimiento de los objetivos de investigación.....	72
6.2 Aportaciones teóricas y prácticas.....	73
6.3 Límites y horizontes de investigación.....	74
6.4 Implicaciones para la política educativa. Recomendaciones desde el diagnóstico. ....	75
6.5 Reflexión final.....	76

<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	79
-Webgrafía.....	83
-Referencias legales.....	85
-Tablas.....	85
-Gráficos.....	86
-Imágenes.....	86

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por este trabajo surge en investigaciones que realicé anteriormente en las que participaron docentes de primaria. A través de mi trabajo en el que somos un equipo que principalmente trabaja con escuelas y bibliotecas sobre el fomento de la lectura y la escritura de niñas, niños y formación a docentes en mediación lectora, he podido visitar en algunas ocasiones aulas de primaria en colegios públicos y trabajar con la infancia. Si bien, no es suficiente muestra para obtener unos resultados concretos, ha llamado mi atención que la participación de las niñas y niños extranjeros es menor, la mayoría no se presentan voluntarios cuando se trata, por ejemplo, de exponer un trabajo delante de la clase, presentarse a un concurso o cómo han mostrado que en alguna ocasión se han sentido agredidos física o verbalmente.

Pensar solo en el sentido de pertenencia es dejar muchos otros aspectos relacionados con la educación a un lado. Esto fue en gran medida lo que me llevó a continuar investigando, una motivación personal, pero también reivindicativa cuando se trata de uno de los grupos doblemente vulnerables, por ser menores y por ser extranjeros.

Aclarados estos puntos quisiera comenzar con la presencia actual de inmigrantes y su aumento durante los últimos años, según los datos del INE la población de España aumentó en 115.612 personas durante el cuarto trimestre de 2024 y se situó en 49.077.984 habitantes, de los cuales 6.852.348 eran extranjeros, la comunidad con mayor aumento de la población a 1 de enero de 2025 fue la valenciana con un 0,47% (INE, 2025), aspecto que ha ejercido como proceso de cambio sobre las estructuras políticas tradicionales. Este aumento de población se ha ido incrementando durante los últimos años, durante el año 2024 el total de población extranjera en la Comunitat Valenciana era de 901.856 personas.

La siguiente gráfica muestra la evolución reciente del aumento en la población extranjera residente en la Comunitat Valenciana. En ella se observa cómo, durante los últimos años, especialmente hasta el año 2024, se ha producido un crecimiento progresivo, reflejando la creciente importancia de la diversidad migratoria en esta región.



Gráfica 1: evolución reciente del aumento en la población extranjera residente en la Comunitat Valenciana. Fuente INE

En el contexto de las políticas migratorias vemos como actualmente los gobiernos europeos se encuentran obsoletos y desbordados, a lo largo de los años *sistemáticamente se constata una brecha persistente entre política migratoria oficial y política migratoria real* (Sánchez, 2011, p. 264) cómo pudimos comprobar con la llamada *crisis de los refugiados de 2015 que puso de relieve las deficiencias de la política europea de inmigración y asilo* (Fernández, 2021) ante la falta de recursos y servicios. Hasta no hace mucho, la proyección de estas políticas, la mayoría con fines económicos y utilitaristas, no se ha pronunciado demasiado en referencia a la protección de menores inmigrantes. Estas leyes de extranjería se han ido actualizando ante la demanda y el aumento de estos, haciendo responsables a las CC. AA de la acogida y el bienestar de los inmigrantes, pero esto, como ya sabemos, depende de las ideologías políticas de los diferentes gobiernos de cada comunidad. El 19 de marzo de 2025, ante el aumento de la llegada de menores inmigrantes no acompañados el BOE publica un Decreto Ley en el que se aprueban un paquete de medidas extraordinarias que establece que:

*Las personas menores de edad extranjeras que se encuentren en España tienen derecho a la educación, asistencia sanitaria y servicios y prestaciones sociales básicas, en las mismas condiciones que las personas menores de edad españolas (Real Decreto-ley 2/2025)*

Aunque la ley de educación es clara en su narrativa dirigida a los centros educativos y referente a la igualdad, el derecho a la educación, la inclusión, equidad o integración de

todos los menores, en la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) lo referente a nuevo alumnado extranjero, programas de acogida, formación o pautas a seguir para la inclusión y socialización de este alumnado es básicamente inexistente. En la etapa de la Educación Primaria, expone, que se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa y mecanismos de refuerzo, y las administraciones educativas están obligadas a dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios. Sin embargo, la aplicación de estas nuevas obligaciones en la educación recae en los centros escolares para su implementación, pero sin una política educativa clara que vele por el cumplimiento de la inclusión en estos proyectos de forma generalizada en todos los centros educativos.

### 1.1 Las preguntas sugeridas en la investigación.

Ante estas premisas, me surgieron varios interrogantes que han impulsado la realización de la investigación de este Trabajo de Fin de Máster. La primera de ellas, basándome en las estadísticas consultadas sobre la problemática del abandono escolar, bajas notas académicas y un porcentaje más alto de acoso escolar en menores inmigrantes que en el caso de los autóctonos (Mahía, R. Medina, E.,2022), comienza la investigación con algunas preguntas que a su vez delimitan las hipótesis; ¿Se está dotando a los centros públicos de los medios necesarios? ¿Se están aplicando los programas de acogida en los centros escolares? ¿Cómo y quién los diseña? La ley menciona el seguimiento personalizado de los menores inmigrantes ¿Se están realizando los seguimientos personalizados, teniendo en cuenta la cultura, el desarraigo y el sentido de pertenencia del menor? ¿Cuál es la implicación de los docentes en el aula? ¿Cómo gestionan estos programas en el aula?

Durante la preparación de las entrevistas y planificación del trabajo, tuvo lugar la catástrofe ambiental de la Dana en Valencia, el 29 de octubre de 2024. La magnitud de esta catástrofe y la importancia que ha tenido tanto a nivel social como político ha motivado la incorporación de esta dimensión en la investigación, recogiendo unas primeras impresiones sobre el impacto que ha podido tener en las escuelas y la atención al alumnado inmigrante. Teniendo en cuenta que muchos de los menores inmigrantes proceden de familias con menos recursos y que los colegios afectados tuvieron que

desplazar al alumnado a otros centros para ser acogidos, he creído conveniente añadir algunas de las siguientes preguntas a la investigación: ¿Cómo han vivido esta devastación las niñas y niños en los colegios? ¿Qué medidas se han tomado para cubrir las necesidades, tanto materiales como emocionales, de los menores en esta situación?

Partiendo de estos interrogantes se desarrollan cuatro objetivos que procuran esta investigación y que inician la forma que tomará este trabajo.

1. Conocer cómo se realiza la acogida del alumnado por parte de las docentes, cuáles son las herramientas con las que cuentan y su funcionamiento.
2. Saber cuál es la realidad en relación con su aplicación sobre los planes y medidas legales.
3. Investigar de qué manera ha influido la catástrofe de la Dana en el alumnado, tanto inmigrante como autóctono.
4. Aportar nuevos puntos de reflexión desde una perspectiva antropológica en base a los resultados obtenidos y analizados.

## 1.2 La propuesta metodológica

Metodología cualitativa. Experiencias, visión y perspectivas.

Para conseguir los objetivos planteados, he querido aplicar una metodología que nos acerca a obtener unos resultados reales, al estar presentes y recopilar las opiniones de los docentes como principales sujetos de la investigación, por su implicación y contacto directo con los niños y niñas inmigrantes escolarizados.

He utilizado una metodología principalmente cualitativa, con la entrevista como eje principal en el trabajo de campo. Para ello he realizado diez entrevistas realizadas presencialmente y a través de videoconferencia a docentes de colegios públicos de Valencia y poblaciones de diferentes comarcas. Para la elección de los centros he tenido en cuenta el porcentaje de alumnado escolarizado inmigrante en las aulas de primaria, en distintas poblaciones de la comunidad y en la ciudad de València, principalmente en la Comarca de Camp de Túria, La Safor y Horta Nord. He creído necesario la selección de datos demográficos sobre el origen y la situación de la población inmigrante, en este caso menores escolarizados en las zonas señaladas anteriormente.

He descartado hacer un análisis focalizado en un grupo de una nacionalidad concreta, no lo he creído conveniente, por los siguientes motivos, primero porque en un aula actualmente encontramos alumnado de varias nacionalidades, segundo porque la multiculturalidad e interculturalidad en las aulas es algo que debe afrontar el sistema educativo y es necesario saber si se están aplicando los medios correctos y cómo, y tercero, saber las características de los procesos que se aplican frente a esta multiculturalidad, porque no es lo mismo integración que inclusión o que aculturación o asimilación, palabras muy utilizadas actualmente en medios, en política y en educación, y que es precisamente el objeto de estudio de este trabajo, el aula con el diferente alumnado que asista.

### 1.2.2 La entrevista.

La entrevista, como cualquier dialogo en el campo durante la investigación, *responde a un conjunto de intenciones teóricas de las que el propio investigador puede tener una mayor o menor conciencia reflexiva* (Díaz de Rada, 2011:83). Durante estas ocasiones de dialogo que se ofrecen a la investigadora en el trabajo de campo, muchas de ellas no buscadas, tendrán probablemente una relevancia teórica para la investigación presente, o quizás las encontremos pasado mucho tiempo ojeando nuestro diario de campo, todas forman parte de una base de material empírico. En este caso he utilizado una entrevista estructurada y en profundidad a docentes de educación primaria, pero como comentaba anteriormente, han surgido conversaciones no buscadas pero que igualmente han sido útiles para incluir en la investigación.

La siguiente tabla resume los principales datos sociodemográficos y contextuales obtenidos en las entrevistas realizadas durante la investigación. Incluye información sobre el sexo, la edad, los años de experiencia docente, la comarca, el número de alumnos inmigrantes presentes en el aula, sus nacionalidades, así como el lugar y método utilizados, además del tipo de entrevista aplicada. En cinco de los centros incluidos en la muestra escolarizan un porcentaje de alumnado extranjero que se aproxima a la media autonómica del 13 %, se sitúan entre el 13 y el 18%. En cuatro de los centros la presencia oscila entre el 18 % y el 34 %, encontrándose solo uno de los centros en el 50 % del total

de matrículas de alumnado inmigrante en el centro. Esta información permite contextualizar mejor las experiencias y percepciones del profesorado entrevistado.

Informante/ código	Sexo	Edad	Años Experiencia	Comarca del Centro Educativo	Nº de Alumnos/as Inmigrantes en el aula	Nacionalidades Presentes	Lugar/método	Tipo
1	Mujer	57	31	Camp de Túria	>10	Ucrania América Latina Norte de África China	Presencial/Aula	En profundidad
2	Mujer	57	20	Camp de Túria	<10	Norte de África América Latina	Presencial/Espacio recepción	En profundidad
3	Hombre	34	10	Ciudad de València	>10	América Latina China	Presencial/Aula	Se realizaron las preguntas, pero fue más informal
4	Hombre	48	20	Horta Sud	<10	Norte de África América Latina	Vídeo conferencia	En profundidad
5	Hombre	44	20	La Safor	>10	Norte de África América Latina Ucrania China Este de Europa	Vídeo conferencia	En profundidad (2 horas aproximadas)
6	Mujer	42	20	La Safor	>10	Norte de África América Latina Ucrania China	Vídeo conferencia	En profundidad
7	Mujer	41	15	Camp de Túria	>10	Norte de África América Latina Francia Ucrania	Presencial/Aula	En profundidad
8	Mujer	55	22	Horta Sud	<10	América Latina Rumanía	Presencial/Aula	En profundidad
9	Mujer	58	30	Ciudad de València	>10	América Latina Norte de África	Presencial/comedor escolar	En profundidad
10	Mujer	45	17	Ciudad de València	<10	Norte y Centro de África América Latina Ucrania	Presencial/Aula	En profundidad

Tabla 1: Elaboración propia a partir de las entrevistas y el trabajo de campo.

### 1.2.3 La etnografía.

La entrevista me ha proporcionado el relato biográfico sobre la experiencia y la relación con la inmigración en el aula de los docentes, así como sobre su opinión en relación con los programas de acogida, qué cambiarían en el contexto de la inmigración en el aula o cómo es la relación con las familias.

Para realizar una etnografía lo más rigurosa y clara posible, es fundamental abordar la representación del grupo o contexto estudiado con cuidado y responsabilidad. Uno de los principales retos consiste en transmitir el funcionamiento de una comunidad o grupo

social sin reproducir prejuicios, estereotipos ni etiquetas. Este riesgo no solo afecta a quien lee o participa, sino también a quien investiga, por lo que resulta necesario un ejercicio previo de reflexión crítica y revisión de los propios marcos interpretativos. Entre los aprendizajes clave del trabajo de campo destaca la comprensión de que observar no equivale simplemente a mirar. La observación etnográfica implica una atención profunda, sensible y situada. Además, en muchas ocasiones, no es imprescindible la comunicación oral para que los significados emerjan: los gestos, los silencios y las prácticas cotidianas también comunican, y lo hacen de forma poderosa.

Siguiendo a Menéndez, el racismo está tan normalizado que no lo vemos, *ya que pueden formar parte de nuestras rutinas de vida cotidiana, o inclusive de nuestras rutinas de trabajo profesional.* (Menéndez, p.21). Existen muchos elementos subjetivos en cada una de las docentes entrevistadas, conscientes o inconscientes, pero que posiblemente están influyendo en la relación con el alumnado y en sus interacciones del día a día en las aulas, esta subjetividad en los relatos puede además influir en los resultados. La importancia de estas conversaciones no ha residido solo en la información que estaba buscando, también en la multiplicidad de dimensiones que contienen y que han impulsado el análisis de este trabajo.

Por lo tanto, lo que nos aporta el trabajo de campo es necesario no solo para la investigación presente, sino porque siempre nos abre otras líneas de investigación con nuevos interrogantes que nos surgirán en el camino.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La nueva inmigración.

España ha pasado de ser un país emisor de emigrantes a convertirse en un país receptor. En el año 2012, y por primera vez desde 1986 comenzó a ser un país de inmigrantes tras años de saldo negativo, a partir del año 2015, volvió a ser un país receptor. (INE, 2009) Los debates sobre diversidad cultural comenzaron mucho después que en otros países, como Francia, Gran Bretaña, Canadá o Estados Unidos de América, donde se iniciaron décadas antes que en España (Serra y Palaudarias, 2011). No fue hasta el año 2000, cuando el número de extranjeros residentes en España superó el millón, que comenzó a configurarse, desde una perspectiva sociológica, la consideración del país como un espacio de “nueva inmigración” (INE, 2001). A partir de ese momento, España dejó de ser únicamente un lugar de tránsito o recepción puntual y se consolidó como un receptor neto y estructural de población procedente de contextos muy diversos. Este cambio demográfico propició la emergencia de discursos relevantes en torno a la inmigración, que han ido adquiriendo un peso creciente en la agenda pública. En la actualidad, según los datos del CIS (2025), la cuestión migratoria ocupa un lugar central entre las principales preocupaciones de la ciudadanía, así como en el debate político y en el ámbito de la intervención social.

Ante todos estos desafíos, *los procesos de integración social y las nuevas transformaciones que están sufriendo nuestras sociedades en lo que algunos califican, sin dudar, de inicio de una nueva era* (Serra y Palaudarias, 2011, p.123). Estos debates incluyen a los inmigrantes de segunda generación, un tema emergente, pero al que, hasta ahora, se le ha prestado poca atención. No sabemos mucho sobre estos, sin embargo, debemos contar con esta segunda generación de inmigrantes para poder obtener resultados reales sobre la capacidad de acogida de nuestra sociedad.

Las nuevas generaciones de hijos e hijas de inmigrantes nacidos en España se identifican con dos culturas: la del lugar donde han nacido y crecido y la del lugar de origen de sus padres. Es a través de ellos que conocen el duelo de la migración y también se encuentran con el racismo y la xenofobia. Los hijos e hijas de inmigrantes se enfrentan a procesos y situaciones de apatridia o exclusión legal, especialmente en países con leyes de nacionalidad restrictiva, como las que está promoviendo actualmente EE. UU. Esto afecta tanto a su acceso a derechos como la educación. Tal como lo exponen Castles y Miller

(2003) acontecimientos históricos, en especial, el 11 de septiembre de 2001, ejercieron una presión hacia la necesidad de protegerse a nivel global. Europa endureció las políticas migratorias haciendo surgir una nueva rama en el sistema económico que aporta beneficios a empresas de seguridad fronteriza, empresas privadas y la aparición de un nuevo mercado negro que afecta directamente a los inmigrantes más vulnerables. Surgen nuevas realidades sociales, políticas, económicas y globalizadas en las que las nuevas migraciones en muchas ocasiones son producidas por factores como los *push-pull* que atraen a los inmigrantes (oportunidades laborales, acceso a mejores servicios, estabilidad política, respeto y derechos humanos, redes o comunidades establecidas...) o expulsados (crisis económicas, violencia, inseguridad, cambio climático, inestabilidad política...). Estos procesos -expulsión o atracción- hacia nuevas ubicaciones, determinan muchas de las emigraciones o inmigraciones de algunas poblaciones particulares de una tierra a otra.

## 2.2 Menores inmigrantes en València

La llegada significativa de personas inmigrantes a la Comunitat Valenciana comenzó a intensificarse a partir de la década de 1990, experimentando un notable crecimiento entre los años 2002 y 2007. Durante este período, la región se consolidó como uno de los principales destinos de inmigración en España, atrayendo a personas de diversas nacionalidades, especialmente de América Latina, Europa del Este y el norte de África (Generalitat Valenciana, 2021). En este contexto, ha experimentado un notable aumento en la llegada de menores inmigrantes, tanto acompañados como no acompañados, lo que ha tenido un impacto significativo en los ámbitos educativos y de protección social. En 2024, la región atendió a más de 900 menores migrantes no acompañados, lo que refleja el creciente reto sobre el sistema autonómico de protección de la infancia (Generalitat Valenciana, 2024). Según los datos de 2024, los menores extranjeros representaban el 13,5% del total de menores en la Comunitat Valenciana, con mayor presencia en la provincia de Alacant, seguida de València y Castelló (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas [Ivie], 2017). La siguiente tabla presenta la distribución de menores inmigrantes residentes en la Comunitat Valenciana durante el año 2024, desglosada por provincias. Esta información permite observar cómo se distribuyó

territorialmente esta población, facilitando una comprensión más precisa de las dinámicas migratorias y las necesidades específicas en cada área provincial.

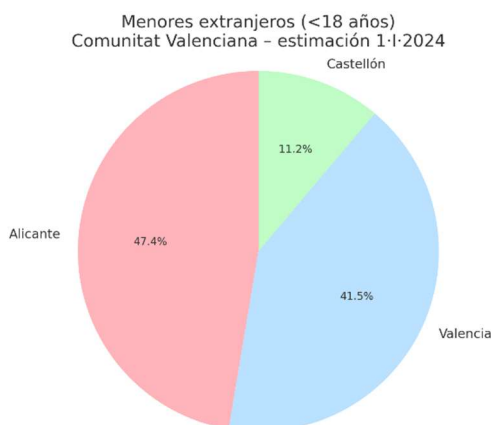


Gráfico 2: Elaboración propia a partir de los datos del INE-IVIE.

Como dato significativo, en el ámbito educativo durante el año 2017 la tasa de escolarización en edades en las que es obligatoria entre los menores inmigrantes alcanzaba el 55,9%, incluso ligeramente superior a la de los menores nacionales, que era del 53,1% (Ivie, 2017). Sin embargo, aun siendo mayoritario, este grupo continúa mostrando cifras preocupantes de abandono escolar temprano.

Actualmente, la Generalitat Valenciana tutela a unos 3.700 menores, de los cuales 481 son extranjeros, lo que representa aproximadamente el 13% del total. Los centros de acogida están funcionando al 160% de su capacidad, generando tensiones entre la administración autonómica y el Gobierno central en torno a la redistribución de menores no acompañados. Desde el año 2015 a la actualidad, la inmigración ha vuelto a crecer, con una notable diversificación en las nacionalidades de origen. En 2024, la Comunitat Valenciana registró un saldo migratorio positivo de 113.129 personas, de las cuales 102.302 procedían del extranjero. Las principales nacionalidades de los inmigrantes fueron la colombiana, la marroquí y la venezolana: (GVA Estadística INE, 2024). Solo en el año 2008 se produjo una disminución en la llegada de inmigrantes y un aumento de la migración debido al impacto de la crisis financiera.

### 2.3 ¿Cómo afecta esto a la Infancia? ¿Quién cuida de ella?

La inclusión de los menores inmigrantes en València ha sido un proceso que ha estado influenciado por políticas educativas, en las que los programas de inclusión y la colaboración entre instituciones ha variado dependiendo del gobierno autonómico. Así, el bienestar de muchos de estos menores casi nunca está garantizado, mucho menos para los menores no acompañados. El miedo a acudir a un servicio público, como puede ser la atención sanitaria o escolar y que se desvele su situación, los aleja de estos servicios que deben garantizar su salud y educación. Cuando llegan, su vida, su desarrollo e integración social, psíquica y física, dependerá de la situación administrativa de sus familias, tutores y administraciones públicas. En el caso de menores no acompañados hasta que regularizan su situación es difícil que reciban ningún tipo de educación, una situación que puede alargarse varios años, incluso llegar a la mayoría de edad esperando. (Focus on Spanish Society, 2024). Estas situaciones se agravan en el entorno del menor, al contrario de la idea generalizada que existe sobre el extranjero que viene por el salario mínimo o a cobrar ayudas estatales o autonómicas.

Aunque la ley española garantiza el derecho a la educación para todos los menores, sin importar su situación administrativa, la práctica no siempre lo refleja. Las barreras burocráticas, sociales y personales limitan este derecho. Tener “papeles” mejora las condiciones legales y el acceso a derechos educativos, pero no elimina automáticamente las barreras sociales, lingüísticas y culturales que enfrentan muchos menores migrantes. Según la Organización Save the Children, uno de cada cinco niños migrantes en España (unos 20.000 en la Comunitat Valenciana) carece de permiso de residencia, lo que dificulta becas comedor, ayudas de transporte o participación en programas Erasmus/intercambios. (Save the Children, 2022).

Muchos menores llegan con 1-2 años de escolaridad interrumpida o sin documentación académica; convalidar estudios y situarlos en el curso adecuado ralentiza su avance y los equipos directivos reclaman más tiempo y coordinación con los servicios sociales. (GVA, Programa de Acogida al Sistema Educativo [PASE, 2016). Otra de las barreras que deben enfrentar los menores inmigrantes, y que se visibilizó tanto durante la pandemia como durante la DANA en 2025, es que, al tratarse en su mayoría de familias con empleo precario o vivienda inestable no pueden costear extraescolares ni equipos informáticos; la pandemia y la enseñanza híbrida evidenciaron una brecha digital que la propia

Conselleria reconoce como prioritaria (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, 2022). Actualmente, existe todavía un vacío de investigación específico sobre los efectos educativos, psicológicos o socioeconómicos de la DANA en menores extranjeros. Save the Children, en su análisis de necesidades de la educación y protección de la infancia tras la DANA, señala *que no se han tenido en cuenta variables específicas para analizar la situación de la infancia con vulnerabilidades previas, como la migrante* (Educo, Entreculturas, Plan International & Save the Children, 2025).

Algo que las ONGs y administraciones reconocen, la necesidad de desagregar los próximos diagnósticos por nacionalidad y situación administrativa para diseñar ayudas ajustadas (becas, refuerzo lingüístico, apoyo psicosocial, etc.). Aunque los menores inmigrantes "con papeles" tienen más acceso y oportunidades para poder acceder a los centros escolares que aquellos "sin papeles", ambos grupos enfrentan desafíos significativos. Reconocer estos aspectos es fundamental para crear un entorno educativo más inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de su estatus migratorio.

En la siguiente tabla se ha sistematizado la información sobre algunas de las barreras más comunes que pueden encontrar los menores migrantes en diferentes aspectos vinculados a la educación. De esta manera, podemos observar cómo hay múltiples aspectos en los que la situación de inmigración y la situación legal pueden suponer una dificultad de acceso.

Aspecto	Menores Inmigrantes con "papeles"	Menores Inmigrantes sin "papeles"
<b>Acceso a la Educación</b>	Pueden enfrentar barreras culturales, lingüísticas o económicas que dificultan su integración educativa.	Aunque tienen derecho a la educación, el temor a la deportación limita su experiencia educativa y les dificulta el acceso a niveles superiores.
<b>Matrícula Escolar</b>	En algunos casos, los trámites burocráticos, la falta de documentación o la situación familiar retrasan su inscripción y acceso escolar.	Se enfrentan a dificultades para matricularse debido a la falta de documentos legales, lo que puede generar retrasos o exclusión.
<b>Acceso a Apoyo Académico</b>	A pesar de tener acceso al apoyo académico, muchos vienen sin haber estado escolarizados o con un nivel diferente.	El acceso a programas de apoyo puede ser limitado o no disponer de este, debido a su estatus, afectando su rendimiento académico.
<b>Participación en Actividades Extracurriculares</b>	Se enfrentan a barreras económicas y sociales (como discriminación) que dificultan su participación en actividades extracurriculares.	Pueden sentirse excluidos y no participar en actividades por miedo a ser identificados y deportados.
<b>Lengua y Adaptación Cultural</b>	El proceso de adaptación cultural y lingüística puede ser difícil, lo que retrasa su rendimiento académico.	Aunque tienen acceso a clases del idioma receptor, la falta de seguridad jurídica puede generar ansiedad y dificultar su concentración en los estudios.
<b>Seguridad Escolar</b>	Aunque tienen seguridad legal, pueden ser víctimas de discriminación o prejuicios por su origen o estatus migratorio.	Viven con el miedo de ser identificados y deportados, lo que genera inseguridad y afecta su bienestar emocional y académico.
<b>Relaciones con Compañeros</b>	Los menores con papeles pueden enfrentar dificultades para hacer amigos debido a barreras lingüísticas o prejuicios por su origen como acoso y discriminación.	Pueden sentirse socialmente aislados o discriminados, especialmente si no comparten su estatus migratorio con otros.
<b>Graduación y Continuidad Académica</b>	Pueden enfrentar dificultades económicas o familiares que dificulten la finalización de sus estudios. Retraso académico respecto a sus compañeros.	Enfrentan riesgos de no poder continuar su educación superior debido a la falta de acceso a becas y programas de ayuda financiera.
<b>Apoyo Psicológico</b>	Aunque tienen acceso a apoyo psicológico, algunos pueden sentir estrés debido a la adaptación cultural o al desarraigo.	Los menores sin papeles pueden tener dificultades para acceder a apoyo psicológico, lo que puede empeorar su salud mental.

Tabla 2: Elaboración propia a partir de la bibliografía y del trabajo de campo. Barreras educación menores inmigrantes.

Otro de los factores que inciden en la discriminación, a pesar de que la legislación pretende el equilibrio en la admisión de alumnos para asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, está en la elección del centro. Según estudio de la Universitat de València (UV) "Proyecto de mapa escolar de València" (2018) los decretos de admisión han ido cambiando durante los últimos años, entre los años 2008 y 2013 se podían incluir hasta tres opciones en la solicitud de admisión, pero no todas las familias agotaban esta posibilidad (UV, 2018). Tener un hermano en el centro, nivel de renta o cercanía del centro, eran las dos o tres opciones en las solicitudes, se han ido modificando y ampliando en los últimos años, a partir del año 2013 eran 10 las opciones en la solicitud *con el supuesto objetivo de incrementar las posibilidades de elección de las familias, pero la mayoría de ellas no agotan esta posibilidad y la ratio de admisiones y solicitudes se ha incrementado a menos de 3 opciones para cada solicitud* (UV, 2018, p. 18). Según este estudio, se muestra que los criterios más determinantes han sido los de proximidad y renta, sin embargo, que los padres, madres o tutores legales del alumno o alumna estén activos laboralmente con nómina, es la condición de 55 colegios públicos y privados de toda la Comunitat Valenciana para tener un punto más en la admisión.

Además, muchos de estos centros se encuentran en barrios con un alto porcentaje de inmigrantes y rentas bajas, como la Malvarrosa o el Cabanyal de València, algo que afecta directamente a niñas y niños cuyos padres migrantes o no, trabajan en la economía sumergida o están en el paro.

*Una de las consecuencias perversas de este incremento en las posibilidades de elección se observa en el hecho de que el peso de las elecciones de la minoría de familias que han expresado diez opciones alcanza mayor relevancia en el cómputo total, con 3370 solicitudes, que el expresado por la mayoría que ha expresado una o dos opciones, sumando 3222 solicitudes. Es patente, por tanto, que el concepto de 'demanda social' es equívoco en términos objetivos y se usa, con demasiada frecuencia, puramente por intereses políticos. (Proyecto mapa escolar de València, 2018, p.18)*

### 2.3.1 La infancia y la inclusión en los centros escolares.

Durante la etapa de desarrollo de la niña y el niño se va construyendo su propia identidad, cuando hablamos de menores en proceso de desarrollo tanto físico como cognitivo, sabemos que tienen más predisposición sobre los procesos de aculturación y asimilación que podría tener un adulto, siguiendo a Jean Piaget (1981) durante los diferentes periodos de desarrollo cognitivo en la infancia, lo que se aprende reconfigura todo lo aprendido anteriormente, (Benegas, 2023). Pero como sabemos, las prácticas culturales de las nuevas generaciones, junto a los cambios tecnológicos de los últimos tiempos y en un contexto globalizado, se desarrollan muy diferentes a las generaciones pasadas. En este proceso ¿Qué papel tienen los centros escolares y las familias? La escuela debe ofrecer un espacio seguro, un aprendizaje funcional que favorezca la convivencia de personas distintas con identidades muy diferentes, ¿o debe limitarse la educación a la enseñanza de la sociedad donde se encuentra, muy diferente a la que pueda ofrecerle la familia a una niña o niño inmigrante? Son cuestiones que no resultan fáciles de responder, identidad y cultura van de la mano, sin embargo, también es cultura lo que nos ofrecen los medios de comunicación y las redes sociales, ofreciendo generalmente una información sesgada y un enfoque etnocéntrico. El eurocentrismo está tan imbricado en la vida cotidiana, lo permea todo de tal manera que a menudo no lo percibimos (Shohat y Stam, 2002). Esta “cultura de masas” que afecta a todos y todas, no solo a la infancia y a los jóvenes, es también una forma de modelar identidades afectando a la educación y a la formación de estas, situándose en los debates actuales sobre el multiculturalismo.

El temor al “otro”, muchas veces soterrado en el imaginario colectivo, que a lo largo de la historia ha perpetuado el eurocentrismo, transmitiendo la cultura europea como algo superior, la mejor filosofía, la mejor literatura se ha dado por supuesto que es la europea, o que la historia es la historia europea, *y todo lo demás se reduce a lo que (en 1965) el historiador Hugh Trevor-Roper llamaba de manera condescendiente <giros insignificantes de tribus bárbaras en pintorescos pero insignificantes rincones de la Tierra>* (Shohat, E. y Stam, R. 2002: 19). Esta forma de ver al “otro” se ha transmitido en libros y a través de la interacción del profesorado con el alumnado, quizás actualmente de manera más sutil e inconsciente. Todo ello está directamente relacionado con el sistema educativo, ya que el currículo puede no ser excluyente, pero tampoco incluye, consiguiendo todavía alterar culturas, manteniendo el ideal de una cultura diferente

como “el otro” extraño, exótico, inferior o fuera de la norma establecida, occidental y dominante. Las fiestas culturales que se celebran en los colegios, como he podido comprobar durante la realización de este trabajo, son cada vez más habituales. Sin embargo, el vestir el traje tradicional y ofrecer comida y música de diferentes países, no es suficiente, y quizás justo transmiten el efecto contrario, ver al otro como algo exótico y ajeno.

En teoría, cualquier niña o niño, sea local o recién llegado, debería entrar al aula en igualdad de condiciones, porque, además, así lo marca la Convención sobre los Derechos del Niño. En la práctica, los menores que emigran tropiezan con tres barreras principales: trámites y burocracia, sentirse fuera de lugar y el impacto emocional del propio viaje.

Los sistemas escolares que matriculan primero y preguntan después (como la medida anunciada en México en abril de 2025) reducen de golpe el problema del acceso. Una vez dentro, el reto pasa a ser crear arraigo y sentido de pertenencia: cuando el currículo refleja la diversidad, el profesor valora los idiomas del alumno y la comunidad le tiende la mano, el niño deja de sentirse “invitado” y se siente “vecino”. Ese cambio, aparentemente intangible, marca la diferencia en su autoestima y en sus notas (Choi et al., 2025; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024).

La dimensión psicológica durante estos procesos en la infancia es un aspecto importante que, ya sea por falta de personal, tiempo o currículo educativo, no se le está dando el seguimiento y la aplicación que necesita. Migrar conlleva riesgos de ansiedad y depresión, pero estos se amortiguan si el menor encuentra iguales con experiencias similares y programas de apoyo culturalmente sensibles (Granvik Saminathen et al., 2021; Howard et al., 2024). Estudios cualitativos en Canarias y Cataluña coinciden: cuanto más red afectiva y más participación comunitaria, mayor arraigo y mejor autoconcepto (Sosa Arbelo et al., 2024).

En síntesis, según estos estudios, las tres palancas que mejor funcionan son: matrícula inmediata y sin trabas, clima escolar inclusivo (familias, docentes y currículo) y apoyo psicosocial adaptado. Activadas en conjunto, convertirían a la escuela en el lugar de integración y desarrollo que representa. Los informes, tanto a nivel estatal como por comunidades, sobre el rendimiento académico ofrecen unos resultados negativos sobre el alumnado inmigrante, sin embargo, todavía existen pocas soluciones a este problema.

El currículo educativo, en lo referente a la acogida de inmigrantes, se centra, en teoría, en incluir o integrar, pero no tanto en equidad e igualdad. Al reproducir desigualdades

estructurales estamos colocando a estos niños y niñas en una posición de una gran desventaja, una forma de exclusión simbólica. No se cuestionan los privilegios culturales establecidos y aparte de realizar alguna fiesta de las culturas, pocas veces se le da voz al alumnado inmigrante. Esto implica una revisión del currículo, capacitar a los docentes y fomentar el dialogo.

Los cambios en los movimientos migratorios han repercutido directamente en las aulas, donde la diversidad cultural, lingüística y religiosa ha dejado de ser una excepción para convertirse en una característica común (Arnaiz-Sánchez, 2020). Los menores inmigrantes llegan en su mayoría con altas expectativas, pero también con dificultades añadidas: desconocimiento del idioma, diferencias curriculares, traumas migratorios y situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Esta pluralidad exige una respuesta educativa capaz de adaptarse a las necesidades individuales y colectivas del alumnado.

Cuando se trata de migración forzada, la infancia, es un grupo particularmente vulnerable en contextos de desplazamiento, tanto en campamentos como en procesos de reasentamiento. Es necesario, tal como lo exponen Castles y Miller (2003) la necesidad de proteger sus derechos, incluyendo el acceso a la educación y a un entorno seguro.

Entre los primeros estudios que profundizaron en cultura y educación, marcando un referente, se encuentra Margaret Mead, desarrollando teorías que ofrecen importantes aportes para comprender la educación infantil como un proceso profundamente determinado por el contexto sociocultural. Su enfoque cuestionó la idea de una infancia universal, al demostrar cómo la crianza, el aprendizaje y la transición hacia la adultez varían significativamente entre culturas (Mead, 1928). En su obra *Coming of Age in Samoa*, Mead observó que la adolescencia no representaba un periodo de crisis en las islas del Pacífico como sí lo era en las sociedades occidentales. Esta diferencia la atribuyó no a factores biológicos, sino a las estructuras sociales y culturales, evidenciando cómo los procesos educativos y de socialización se adaptan a los valores y dinámicas locales (Mead, 1928). Así, para Mead, los niños aprenden no solo en el espacio formal de la escuela, sino principalmente a través de la participación activa en su entorno social, mediante la observación, la imitación y la experiencia directa. Según esta autora, en las culturas cofigurativas, aprenden de adultos y pares, reflejando sociedades en cambio. En las prefigurativas, que caracterizan el mundo actual, los adultos también aprenden de los jóvenes, especialmente por la velocidad del cambio tecnológico y social (Mead, 1970).

Este marco desafía las concepciones tradicionales de autoridad educativa y sugiere la necesidad de metodologías más horizontales e intergeneracionales.

Desde esta visión, los sistemas educativos deberían reconocer la diversidad cultural de las infancias y fomentar entornos de aprendizaje que respeten los modos tradicionales de enseñanza familiar y comunitaria. La teoría de Mead impulsa una pedagogía culturalmente situada, sensible a las realidades sociales de cada comunidad que, en la actualidad, serían muy útiles siguiendo algunas pautas objetivas dentro de los sistemas educativos formales que tienden a regirse por planes de estudio centralizados, con objetivos y contenidos estandarizados que a menudo no consideran las prácticas culturales locales o familiares. Esto limita la flexibilidad para incorporar conocimientos tradicionales, lenguas o formas no convencionales de enseñanza como el aprendizaje por observación o la narración oral. Los currículos interculturales no permiten actualmente incluir contenidos de comunidades, esto debería replantear el nombre “interculturales” tanto receptoras como de las que llegan, como saberes tradicionales.

Esta falta de preparación lleva en muchas ocasiones al personal docente a desvalorizar o desconocer otros métodos de enseñanza y a reproducir un enfoque único, etnocéntrico y eurocéntrico sin salir del didactismo actual, algo tan arraigado que se transmite, muchas veces de manera inconsciente, al interactuar con niñas y niños de diferentes culturas en el aula. Además, las nuevas formas de control social, político, económico y globalizado crean diferentes necesidades que dejan poco espacio a las relaciones interpersonales.

#### 2.4 Formación docente

Los docentes desempeñan un papel crucial en la integración de los menores inmigrantes. Movidos por su vocación y compromiso con el alumnado, se convierten a menudo en mediadores naturales entre la escuela y la vida de los niños inmigrantes. Sin embargo, esa energía altruista choca muchas veces con la falta de formación específica que les permita afrontar con seguridad y eficacia los retos que surgen en el día a día del aula. En primer lugar, buena parte del profesorado asume el papel de puente cultural de forma intuitiva: traducen palabras, explican normas no escritas y tratan de dar contexto a costumbres que en muchos casos les son ajenas. Lo hacen porque sienten que es parte de su misión; porque saben que la empatía y el acompañamiento personal son claves para que esos niños se sientan reconocidos y motivados. Pero, sin herramientas pedagógicas adecuadas, esa

mediación supone un esfuerzo extra, a menudo invisible, que recae muchas veces sobre su tiempo libre y su capacidad de improvisación.

A nivel práctico, el claustro organiza actividades, busca materiales adaptados, herramientas y promueve dinámicas cooperativas para “normalizar” la presencia de distintas lenguas y culturas en el aula. Utiliza estrategias de refuerzo individualizado, se apoya en compañeros que dominan otras lenguas o recurre a traductores informales dentro del propio alumnado, como hemos podido comprobar durante la realización de este trabajo. Son gestos que nacen de la vocación, y no de todas y todos los docentes, pero que también pueden generar frustración: el maestro percibe que no domina suficiente la segunda lengua, desconoce recursos psicológicos para atender traumas previos o no sabe diseñar actividades que contemplen distintos ritmos de aprendizaje. La ausencia de esta formación en las personas docentes se refleja en dos áreas sensibles. La primera es la gestión emocional: sin formación en psicología transcultural, los docentes detectan signos de ansiedad o retraimiento, pero no siempre disponen de protocolos claros para derivar o para intervenir de forma adecuada. La segunda es la evaluación del progreso académico: saben que el alumno inmigrante debe alcanzar los mismos objetivos curriculares, pero en muchas ocasiones carecen de criterios para valorar su esfuerzo lingüístico y cultural, y a veces recurren a “medias tintas” que ni ayudan al estudiante ni reflejan su verdadero potencial. Pese a todo, su vocación sigue empujándoles a buscar soluciones, se forman por su cuenta en cursos online, consultan foros profesionales o participan en grupos de intercambio. Ese espíritu autodidacta demuestra que la voluntad existe, y es fuerte, pero subraya también la urgencia de dotarles de formación estructurada: talleres prácticos sobre mediación lingüística, acompañamiento psicológico básico, metodologías sobre prácticas interculturales o conocimientos culturales diferentes que puedan aplicar directamente en el aula. (Gómez Couso, J. R. 2008)

A pesar de que existen en algunos centros los mediadores culturales, son los docentes los que interaccionan en el día a día con el alumnado, asumiendo ese rol, cumplen una labor fundamental para que los niños y niñas inmigrantes se sientan acogidos y comiencen a construir arraigo. Pero para que ese compromiso dé frutos sólidos, es imprescindible complementar su vocación con formación específica y apoyos institucionales que transformen el arte de improvisar en una práctica educativa profesional y sostenible.

Para ello, es necesario que cuenten con herramientas y formación en competencias interculturales, metodologías inclusivas y atención a la diversidad. A pesar de los avances, muchos docentes aún manifiestan carencias en este ámbito (Zapata-Barrero, 2020). Las estrategias pedagógicas más efectivas incluyen el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el uso de materiales diversos y contextualizados, y la promoción de valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. El enfoque intercultural no debe limitarse a la atención al alumnado inmigrante, sino que debe impregnar toda la cultura escolar (Aguado, 2012). Uno de los principales retos que enfrenta el sistema educativo español es la segregación escolar. Esta se manifiesta en la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros públicos, a menudo situados en barrios con menor nivel socioeconómico. Situación que puede derivar en una menor calidad educativa, dificultar la integración y perpetuar situaciones de desigualdad (Bonal & Tarabini, 2013). Para combatir esta tendencia, se requieren políticas públicas que garanticen una distribución equitativa del alumnado, una financiación adecuada y una mayor implicación de todos los centros, incluidos los concertados. La equidad territorial también debe garantizarse para que no haya diferencias significativas en la atención educativa entre comunidades autónomas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2022), pero esto no se cumple.

Todos los grados en Educación Infantil, Primaria y el Máster Universitario en Profesorado (MAES) incluyen alguna asignatura obligatoria de Atención a la diversidad e Interculturalidad, por ejemplo, la Universitat de València dedica 6 ECTS a «Paradigmas didácticos y organizativos en educación inclusiva» y «Discursos normativos comparados en educación inclusiva» o el CEFIRE (centros de formación, innovación y recursos educativos de la Comunitat Valenciana) ofrecen cursos específicos sobre: inclusión, bienestar y salud mental, además, tras la reestructuración de 2024, ofrecen asesoramiento y cursos presenciales y en línea, cursos solo para docentes valencianos activos, creando en 2024 un CEFIRE específico de inclusión, pero a su vez, cerró sedes históricas como la de Elda, lo que la propia comunidad educativa asumió como una pérdida de apoyo.

La OCDE advierte que, sin oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la carrera, los docentes suelen sentirse poco preparados para atender la diversidad del alumnado, reclaman integrar la interculturalidad tanto en la formación inicial como en el desarrollo

profesional continuado, junto con mentores y apoyos *in situ*. (OCDE, 2023). Según estos datos, estas asignaturas y formaciones no son suficiente o no surten el efecto que deberían, para cubrir la realidad que después los docentes encuentran en las aulas.

Los resultados ofrecidos por diferentes análisis muestran cómo la percepción de los propios docentes califica su preparación específica como media y con dificultades recurrentes con idioma, desfase curricular y convivencia. (López-Belmonte, J. et al. 2019). Además, datos nacionales muestran que solo el 52% del profesorado dice poder manejar “bastante” o “mucho” los retos de un aula multicultural (posición 45 de 50 países) y únicamente un 24 % participó en redes profesionales específicas durante el último año. El 38% de los docentes se declaran solo “moderadamente” capaces de gestionar aulas diversas (Teaching and Learning International Survey [TALIS], 2018). Las ofertas actuales son necesarias pero insuficientes: cubren el “qué” (normativa, conceptos) pero flojean en el “cómo” (acompañamiento, práctica reflexiva y recursos de centro). Para que los docentes puedan aplicar con éxito la inclusión de alumnado inmigrante se requiere un enfoque sistémico: contenidos obligatorios, formación situada, apoyo continuo y evaluación de impacto. Solo con esa combinación la escuela podrá pasar de las buenas intenciones a una inclusión efectiva y sostenible.

Además, como hemos visto en los datos estadísticos sobre la inmigración en València, (Ajuntament de València, 2025) la ciudad pasó de un flujo predominantemente europeo a uno latino y de refugio (Ucrania), lo cual exige adaptar más recursos lingüísticos y psico-socioeducativos.

## 2.5 Análisis de la aplicación de los programas de acogida en los centros escolares.

En la Comunitat Valenciana los programas de acogida son obligatorios para todos los centros públicos y, con carácter adaptado, también para los concertados, según la Resolución de 5 de junio de 2018 que aprueba el «Protocolo de actuación para la acogida del alumnado recién llegado» y establece expresamente que:

*Se aplicará a todos los centros educativos públicos no universitarios de la Generalitat Valenciana. Los centros privados concertados deberán establecer mecanismos adecuados para cumplir la normativa*

*vigente. En cualquier caso, podrán acogerse a este protocolo.*

(Conselleria de Cultura i Educació, 2018)

A nivel estatal, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) no impone un único formato de plan, pero en su artículo 71 obliga a las administraciones educativas a proporcionar los recursos necesarios para el alumnado que se incorpora tarde o desconoce la lengua de enseñanza, lo que habilita a cada comunidad autónoma a concretar programas propios. La finalidad de estos planes es garantizar la equidad y la inclusión educativa de los estudiantes extranjeros recién incorporados al sistema educativo autonómico. La resolución valenciana permite que las actuaciones de acogida se incorporen al Proyecto Educativo de Centro (PEC), pero no siempre se publica como un documento visible en la web, por lo que, muchos centros pueden tenerlo integrado en otros documentos, tener un formato mínimo por baja demanda, estar desactualizado o no publicarse en la web. Si el centro recibe pocos estudiantes inmigrantes, la inspección suele admitir un plan mínimo, y que el centro no lo esté aplicando ni lo tenga actualizado. Por otro lado, los programas que ofrecen financiados, como el PASE de la Generalitat Valenciana, requiere una solicitud anual, si el centro no lo pide, solo aplica el protocolo básico.

En el Protocol d'acollida, existe un dossier digital y una herramienta para registrar al nuevo alumnado, desde Direcció General d'Inclusió Educativa, el Programa Innovació Tecnològica Administrativa de Centres i Alumnado (ITACA) (GVA, 2022) donde se registra también la evolución o necesidades que pueda tener. Este programa, además incluye, los permisos que deben pedir a las familias sobre algunas actuaciones con los menores. El problema es, que, aunque la Conselleria ofrece un repositorio con más de veinte videotutoriales y manuales PDF sobre ITACA 3 (GVA, 2021), el profesorado entrevistado coincide en que “no hay horas para verlos”. La sobrecarga administrativa, ya señalada por informes periodísticos que cifran en hasta un 70 % el tiempo de dirección dedicado a tareas burocráticas (Vallespín, 2025) y por tribunas que denuncian la “escuela devorada por el papeleo” (Alonso Paz, 2024) deja a las maestras sin margen real para explorar los nuevos módulos. En la práctica, los tutoriales se convierten en una oferta formativa “en diferido”: existe, pero solo la consulta quien sacrifica tiempo personal fuera de su jornada lectiva. La brecha, por tanto, no es tecnológica; es organizativa y temporal: abundan los recursos, sean adecuados o no, pero falta un plan que libere horas o fraccione

el aprendizaje en micro-cápsulas durante el horario de trabajo, o que incorpore personal especializado para la inclusión. La página oficial del módulo de Inclusión en ITACA 3 enlaza a 8 vídeos temáticos y al menos 3 manuales de más de 40 páginas cada uno, por ejemplo, el manual del módulo Personal son 52 páginas y el tutorial ‘Medidas de nivel II y III’ dura 27 minutos.

Esto representa que, a grandes rasgos, los planes existen “sobre el papel” porque la Resolución 5/06/2018 los hace obligatorios, pero varios factores combinados provocan que, en bastantes centros con mucho alumnado extranjero, sobre todo los que están en barrios de alta rotación o sufren recortes, la versión que se aplica sea mínima o esté sin revisar desde hace años.

A partir de las fuentes consultadas, podemos afirmar que la versión de los planes que se aplican es mínima o está sin revisar desde hace tiempo. Las causas que se han podido identificar son las siguientes:

- **Recursos humanos limitados**, como ejemplo, el refuerzo lingüístico del PASE se concede solo por un curso y con cupos muy ajustados; si la plantilla cambia o los grupos se masifican, el plan acaba reducido a “cubrir emergencias”.
- **Recortes presupuestarios**; en 2024-25 la Conselleria ha suprimido grupos enteros de español para extranjeros en la Escuela Oficial de idiomas (EOI) de La Marina Alta y otras comarcas de Valencia.
- **Burocracia administrativa**; desde 2023 todo el procedimiento de “Medidas de abordaje” debe tramitarse en ITACA3, una herramienta online de registro electrónico (Conselleria de Cultura y Educación, 2023) muchos equipos directivos priorizan subir los formularios exigidos y relegan la revisión pedagógica del plan.
- **La falta de acompañamiento autonómico**; el protocolo autonómico ofrece modelos, pero el centro decide la concreción. Con alta rotación de directores o tutores, lo habitual es “copiar y pegar” la plantilla de 2018 en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) sin actualización anual. Ejemplos descargables de 2023 muestran planes casi idénticos entre sí. (Portal Educativo, 2023).

- **La falta de formación;** investigaciones comparadas advierten que, sin formación intercultural continua, los planes tienden a quedarse en meros trámites y reproducir prácticas segregadoras, aulas de acogida aisladas y tutorías puntuales (Etxeberria, 2018).

- **Una supervisión débil:** la Inspección revisa muchos indicadores y solo levanta acta cuando hay quejas formales. El Síndic de Greuges recoge un incremento sostenido de reclamaciones educativas (+21 % en 2024), entre ellas la falta de actualización de planes de diversidad, pero no puede sancionar. (Informe anual del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana 2024).

Por lo que, en conjunto, la normativa valenciana y estatal impone a los centros elaborar programas de acogida formales, lingüísticos, académicos y psicosociales, y garantizar el ingreso y la permanencia del alumnado inmigrante bajo criterios de inmediatez, equidad e inclusión, pero el “bajo mínimos” no se debe tanto a la inexistencia legal del plan como a una combinación de falta de recursos, escaso acompañamiento técnico y supervisión poco exigente. Cuando alguno de esos eslabones falla (sobre todo los dos primeros), el plan se queda en un PDF que envejece sin reflejar la realidad cambiante del alumnado recién llegado.

Los programas de acogida ya no deben limitarse a cubrir necesidades logísticas o lingüísticas iniciales; funcionan como primer laboratorio donde el alumnado ensaya la convivencia intercultural, aprende a reconocer la pluralidad de identidades y participa en la construcción de normas comunes. Desde ese momento inaugural, la escuela no solo recibe al menor, sino que le ofrece un espacio para ejercer, de forma incipiente, su lugar en la sociedad, expresar su voz, negociar significados y sentirse parte de una comunidad que valora la diversidad como un recurso colectivo.

## 2.6 Cultura, identidad y ciudadanía.

La aculturación se define como el proceso de cambio cultural que ocurre cuando dos o más culturas se encuentran y se influyen mutuamente. Esto puede ocurrir cuando personas de diferentes culturas se reúnen, se casan, trabajan juntas o se mudan a un nuevo lugar. La aculturación puede ser voluntaria, como cuando alguien elige aprender una nueva cultura, o involuntaria, como cuando una cultura es impuesta a otra.

Encontramos las primeras definiciones sobre la aculturación a principios del siglo XX introducido por Robert Redfield, Ralph Linton y Melville J. Herskovits en su estudio sobre los procesos de cambio cultural (Redfield et al., 1936). Según el modelo clásico de aculturación propuesto por John W. Berry que define la aculturación como *el proceso de cambio cultural y psicológico resultante del contacto continuo entre grupos y sus miembros* contempla aspectos diferentes, como asimilación, integración, separación y marginalización (Berry, J, 1997, p. 11). Según este autor, la estrategia que mejor favorece el bienestar y el rendimiento académico es la integración, no la asimilación. En el caso de la infancia, debemos tener en cuenta que, durante la etapa de desarrollo, cuando la identidad todavía se está formando, en el contexto de llegar a una cultura nueva, según Berry, el proceso de cambio cultural y psicológico tras el contacto prolongado con otra sociedad sigue los mismos cuatro criterios (integración, asimilación, separación y marginación) pero, en la infancia y la adolescencia, se superpone a ventanas críticas de desarrollo que van modulando sus efectos.

Por ejemplo, entre los 6 y los 11 años, el desajuste lingüístico hogar-escuela puede generar rezago lector si no hay apoyo; pero, por otro lado, tienen más protegida la autoestima y la comunicación familiar (García, C. et al, 1996). Entre los 12 y los 18 años, etapa de adolescencia, el choque cultural se vive como estrés de aculturación: correlaciona con depresión, ansiedad y conductas de riesgo si falta un entorno acogedor (García, C. et al, 1996). La revisión que Lérias et al. (2025) resume en 53 estudios, determina que el estrés de aculturación predice depresión, ansiedad y consumo de sustancias en jóvenes de 15-24 años, independientemente de su generación migratoria.

Para que en la práctica funcione, siguiendo las referencias de García y Leiras, en el caso de la lengua, el aprendizaje, aunque se enseñe de manera intensiva, nunca debe penalizar la lengua familiar, que el currículo educativo contenga perspectivas de distintas culturas integradas en las asignaturas, contener programas de mentoría para familias, una formación docente en competencia intercultural y un acompañamiento psicopedagógico personalizado, en el caso de que se necesite.

Tanto para los menores como para los adultos, el reconocimiento de la diversidad, la conformación de redes de apoyo entre familias migrantes, sobre todo en contextos urbanos de alta precariedad, demuestra cómo la migración reconfigura, en lugar de fragmentar, los lazos familiares tradicionales. Comas d'Argemir y Pujadas (1992)

describen estos “conglomerados familiares” como auténticas estrategias de resiliencia, donde la transmisión de valores culturales y educativos se convierte en un factor clave para el sentimiento de pertenencia en barrios periféricos. Sin embargo, el éxito de estas redes se ve limitado por el diseño de las políticas públicas, que en España siguen respondiendo a modelos familiares tradicionales y dificultan el acceso equitativo a servicios básicos. En este sentido, Comas d'Argemir (2017) aboga por un replanteamiento de las políticas de bienestar infantil, señalando que *el reconocimiento de la diversidad familiar es clave para garantizar el desarrollo integral de la infancia* (Comas d'Argemir, 2017, p. 65).

Por otro lado, la ciudadanía de los menores, especialmente de quienes provienen de contextos migratorios, se entiende hoy como un proceso más que como un estatus puramente legal. Desde esta perspectiva, “ser ciudadano” significa poder participar, expresarse y ser tenido en cuenta en los espacios donde transcurre la vida cotidiana: la escuela, el barrio, los servicios sanitarios o las actividades de ocio.

La inclusión, por su parte, se concibe como el conjunto de prácticas que garantiza la participación plena y equitativa de esos menores en la comunidad. Abarca varias dimensiones: el acceso a una educación de calidad y sin segregación, la eliminación de barreras idiomáticas y culturales, la presencia de adultos mediadores que acompañen el tránsito entre culturas y, muy especialmente, la creación de entornos seguros donde los niños puedan construir una identidad híbrida sin temor a la discriminación. Así, ciudadanía e inclusión se retroalimentan, cuando un menor se siente reconocido y puede ejercer sus derechos de participación, se fortalece su sentido de pertenencia; al mismo tiempo, un entorno inclusivo amplía las oportunidades reales de vivir la ciudadanía más allá del papel.

### **3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.**

Principalmente los antecedentes teóricos que existen sobre menores inmigrantes y educación, entre algunos, han profundizado en la familia, movilidad transnacional, escolarización o hijos de migrantes en educación secundaria (Santos et al., 2011) otros han centrado su interés en la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos (Santos y Lorenzo, 2009) estudios que han logrado obtener unos resultados comparativos en relación a las diferentes procedencias de las familias de personas inmigrantes.

Muchos de los diferentes perfiles de estudios anteriores, nos muestran algunos datos epistemológicos que no centran su análisis en aspectos sociales, relacionales o de integración desde una perspectiva *emic* de las alumnas y alumnos o familias inmigrantes. La investigación cualitativa en el marco de la formación del docente ofrece diferentes datos focalizados en el punto de vista del profesorado desde una perspectiva sobre el pensamiento del docente relacionado con la diversidad cultural y la integración de los menores en el aula, conocer la valoración de estos sobre su propia formación en el contexto de la integración y la diversidad cultural en su práctica educativa, así como los diferentes tipos de formación recibida o el valor que las y los docentes ofrecen a estas formaciones (Rodríguez y Ortega, 2014).

En el currículo educativo, como he podido comprobar en investigaciones anteriores, se encuentra con poco contenido que englobe aspectos socioculturales, sobre la interculturalidad en las aulas o aspectos pedagógicos donde no predomine una cultura sobre otra. Estos aspectos resultan cada vez más imprescindibles en el marco educativo, si tenemos en cuenta que el *8,5 % de la población de la UE nació fuera de la Unión, y uno de cada cuatro niños tiene al menos un progenitor nacido en el extranjero* (Requena de Torre, 2024, p. 312).

El aumento de los movimientos migratorios durante los últimos años ha obligado a modificar y actualizar las leyes en todos los países de la Unión Europea, a su vez, estas modificaciones sobre la recepción o regulación de los movimientos migratorios ha despertado el interés en las investigaciones antropológicas y sociológicas entorno a cómo

se organizan y administran las políticas migratorias en Europa, políticas que combinan competencias con los Estados miembros a través de acuerdos y directrices comunes que afectan indirectamente a los menores inmigrantes en edad de ser escolarizados, ya sean menores acompañados o no. El marco legal español garantiza el acceso a la educación y en los últimos años, la cuestión de la integración de los inmigrantes se ha vuelto una preocupación social prioritaria en la UE (Requena de Torre, 2024, p. 312). No obstante, en el Pacto sobre Migración y Asilo de 2021, establecen un enfoque común de la integración de los nacionales de terceros países en toda la UE (OIM, 2014) como en muchos otros contextos legales y políticos de inmigración y extranjería, centran su atención en la integración del inmigrante como una obligación de este, frente a una pasividad de la sociedad receptora, aspectos que se contradicen y que funciona como un proceso de asimilación y no de integración. Comenzando por la distribución de las alumnas y alumnos extranjeros que no es uniforme, como podemos comprobar en diferentes centros, encontramos que en unas aulas tienen un mayor número de niñas y niños inmigrantes y otras pocos o ninguno.

Según lo expone Carabañas, los extranjeros tienden a concentrarse en zonas próximas a sus lugares de trabajo, de resultas de ello las estadísticas muestran mayor densidad en ciertos municipios (Carabañas, 2014) sin embargo, no debemos olvidar que estos lugares no siempre son cercanos a sus lugares de trabajo y casi nunca es una libre elección, sino por motivos económicos o de rechazo social por lo que terminan en zonas muchas veces convertidas en guetos, principalmente porque no tienen opciones de acceso a una vivienda digna o a zonas más céntricas de las poblaciones. Otros estudios de carácter más cuantitativo muestran cómo estas políticas migratorias y las directrices marcadas por el Pacto sobre Migración y Asilo de la OIM, se contradicen en aspectos como son la acogida o la distribución en las diferentes comunidades autónomas y *cómo la distribución de los inmigrantes en el sistema educativo muestra una realidad muy distinta en la geografía española* (Zamora, 2008, p.11).

*No sólo la comunidad autónoma de acogida, sino también la zona de procedencia de los inmigrantes se convierte en elementos esenciales para entender la distribución según niveles educativos y titularidad de*

*los centros. El análisis de esta cuestión y su comparación con el alumnado autóctono nos permitirá distinguir hasta dónde llega la búsqueda de igualdad o de diferencia de los inmigrantes y destacar cuáles son las comunidades autónomas más igualitarias. (Zamora, 2008:11)*

Estos factores contribuyen sobre cómo se determinan los procesos migratorios, que tal como lo expone Castles, (2024) debilitan las políticas estatales. Esta distribución desigual de la que hablamos afecta de manera exponencial a los docentes, la concentración de un mayor alumnado inmigrante en algunos centros les requiere una mayor preparación, algo para lo que la mayoría de las veces no se encuentran preparados y se basan en la propia experiencia para resolver conflictos o preparar unos planes de acogida funcionales. El profesorado desempeña un papel crucial en la acogida e integración de estudiantes inmigrantes. Su actitud, formación y sensibilidad cultural influyen directamente en la experiencia educativa de estos alumnos. Sin embargo, muchos docentes carecen de formación específica en educación intercultural, lo que limita su capacidad para abordar adecuadamente la diversidad en el aula (Boussif, 2019). Según la propia investigación, esta es una de las principales demandas de los docentes de estos centros, la falta de personal cualificado en centros con un mayor número de personas inmigrantes o de niñas y niños en riesgo de exclusión social.

En la muestra geográfica de este trabajo, centrada en la Comunitat Valenciana y utilizando una metodología cualitativa, han sido un punto de referencia importante los trabajos y metodologías realizados anteriormente sobre la inmigración, políticas migratorias, educación, menores inmigrantes, formación de los docentes, leyes y decretos educativos, sobre los planes de acogida, su funcionamiento y aplicación en el aula. No obstante, se encuentra una laguna en las investigaciones que profundicen en la comparación entre las directrices legales y la realidad de la acogida en el aula, los motivos políticos en las diferentes poblaciones sobre la distribución de los menores en los colegios, o sobre cómo aplican las maestras y maestros estos planes de acogida en el aula, pero sobre todo existe un vacío en las investigaciones sobre qué piensan y sienten las niñas y niños sobre su acogida e integración en el aula y sobre los docentes, posiblemente

debido a motivos legales, cuando hablamos de menores es complicado poder aportar una perspectiva *emic*. Sin embargo, es posible obtener resultados realizando grupos de actividades a través de la literatura y con la colaboración de la maestra o el maestro, donde personalmente he podido comprobar que, si las niñas y niños se sienten en un lugar seguro, en algunas de estas actividades pueden manifestarse opiniones y emociones del grupo en el aula que nos permiten obtener datos específicos sobre las interrelaciones, complicadas de obtener fuera de este contexto.

En los años 70 Bourdieu exponía desde la teoría del capital cultural que el éxito escolar dependía en gran medida de la afinidad entre el capital cultural del estudiante y el capital legítimo valorado por la escuela (Bourdieu & Passeron, 1973). *La escuela sanciona el capital cultural heredado como si fuera mérito individual, legitimando así la desigualdad* (Bourdieu & Passeron, 1973, p. 156). En la opinión del sociólogo, a menudo los menores inmigrantes suelen enfrentarse al desconocimiento del idioma y a un capital cultural no reconocido por el sistema escolar, lo que puede derivar en un bajo rendimiento o exclusión simbólica, reflexiones que continúan muy vigentes actualmente

Durante esta misma época, entre los años sesenta y setenta las migraciones interiores en el Estado español fueron analizadas por antropólogas y antropólogos junto a otras disciplinas que centraron su interés en la migración de las zonas rurales del interior hacia ciudades como Madrid y Barcelona con una fuerte demanda de mano de obra, sobre todo en la construcción y fábricas manufactureras, algunos de los espacios periurbanos de estas ciudades crecieron exponencialmente perdiendo la nota de ruralidad hasta convertirse en centros urbanos con sus respectivos centros educativos. Desde la antropología se ha dirigido la mirada al estudio del individuo emigrante o emigrado, la comunidad de origen, la sociedad de destino, el individuo y una estructura más amplia a la que estas pertenecen. (Tilly, 1965). La mayoría de estas familias se quedaron a vivir y tuvieron a sus hijos en las ciudades receptoras, construyendo sus identidades de forma compleja, por ser hijos de inmigrantes *que no se consideran enteramente ciudadanos de la sociedad en la que viven* (Barquín, 2009, p. 89).

Como en cualquier otra disciplina, la antropología ha actualizado los temas de investigación hacia los cambios sociales en el contexto de la inmigración que en muchos casos han generado algunas dudas y confusión. La utilización de las terminologías en los

trabajos sobre inmigración, algunas más aceptadas que otras, como asimilación, aculturación, amalgama, alienación, o más utilizados actualmente como, interculturalidad o inclusión, cambian de significado y compiten por el reconocimiento, *lo más probable es que la confusión continúe hasta que se acepten ampliamente algunas formas estándar de medir los diversos cambios asociados con la migración* (Tilly, 1965, p.4), las investigadoras e investigadores prestan más atención a estas en un momento u otro, tanto en las unidades emisoras, receptoras, migrantes o aspectos globales. En este caso nos centramos en la llegada a la unidad receptora, en el contexto de la educación y en las y los menores como individuos que forman parte de la estructura social, en su proceso de acogida, en la interacción del docente con el alumnado inmigrante, así como los aspectos interculturales.

La familia inmigrante ha sido un tema relevante, como ya comentamos anteriormente, se incluye a la infancia como algo muy genérico. Sin embargo, estos análisis han servido de referente para poder abordar la situación de los menores inmigrantes en el ámbito socioeducativo. Las investigaciones sobre la conformación de “conglomerados familiares”, redes familiares ampliadas que operan como estrategias de apoyo mutuo frente a la precariedad, en el estudio de Comas y Pujadas (1992) nos mostraban, cómo la migración no fragmenta la familia, sino que la reconfigura en formas adaptativas, manteniendo vínculos culturales, identitarios y educativos en contextos de exclusión.

En 1993 se publica por primera vez *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno* por Stephen Castles y Mark J. Miller, profundizando ampliamente en el estudio de las migraciones globales y los diferentes efectos sociales. En su tercera edición publicada en 2003, Castles y Miller, actualizan el análisis de los movimientos internacionales de población en un mundo cada vez más globalizado, señalando los acontecimientos posteriores al 11 de septiembre y las consecuentes repercusiones políticas y migratorias que tuvo, temas como la seguridad nacional, los derechos humanos y el asilo, afectó directamente a los migrantes y refugiados. Se examinan los desafíos que deben enfrentar los estados para integrar a los inmigrantes, con una discusión crítica sobre el multiculturalismo, el racismo estructural y las nuevas formas de exclusión social. Aunque la infancia y la educación no son temas principales, sí aparecen como dimensiones importantes dentro del análisis más amplio de estos autores sobre integración, derechos y desigualdades, señalan, que la educación es uno de los

principales mecanismos a través del cual los hijos de los inmigrantes se integran o son excluidos en las sociedades de destino, y cómo los sistemas escolares pueden facilitar la inclusión o reproducir desigualdades estructurales, especialmente cuando existen barreras lingüísticas o culturales (Castles y Miller, 2003).

Diferentes autores (Veiga, 2000, Castles, 2010, Gil, y Agrela, 2008, Aquino, 2011) coinciden en la falta de consenso científico y conceptual sobre el debate de las migraciones. Muchos de los análisis y estudios sobre migraciones ofrecen datos cuantitativos basados en los movimientos tanto internos como internacionales, patrones sobre los “corredores” migratorios a lo largo de los años, pero sin ofrecer datos concretos sobre los vínculos entre migración y transformación social.

### 3.1 La inmigración durante las últimas décadas

Durante el periodo entre los años 2002 y 2008 el aumento de los movimientos migratorios a nivel global despertó el interés de antropólogas y antropólogos, así como de otras disciplinas sobre el tema de la inmigración, muchas de las cuales de carácter reivindicativo en defensa de los derechos de los inmigrantes que arriesgan y pierden la vida durante el trayecto, englobando investigaciones sobre el derecho a la educación y al trabajo (Gallardo, et.al, 2008) sobre la educación de niñas y niños inmigrantes o sobre las primeras investigaciones en el inicio de los programas de acogida (Quicios, 2006). La escuela se concibe como una institución homogeneizadora por muchos investigadores e investigadoras que se enfrenta al reto de adaptarse a un alumnado cada vez más diverso, Aguado, defiende que *la educación intercultural no es solo una pedagogía para el inmigrante, sino una propuesta global que mejora la calidad educativa para todos* (Aguado, 2003, p. 21). La demanda se centra, sobre todo en la transformación de las prácticas pedagógicas, curriculares e institucionales.

Los gobiernos se actualizan en el tema de la inmigración, se crean informes, estadísticas, investigaciones y la creación de un órgano común de expertos en fronteras exteriores desde donde se crea en 2004 Frontex, la Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y costas, con el objetivo de introducir normas comunes para la gestión de las fronteras exteriores y extremar la vigilancia sobre las mismas. Aunar estas normas sobre la gestión

de fronteras no consigue detener la inmigración ilegal ni la falta de cumplimiento sobre los derechos humanos:

*Los derechos humanos que podamos conseguir sólo los podremos obtener por la gracia de nuestros Estados-nación y lo único que un gobierno necesita para no respetarlos es una obediente fuerza policial en el interior; un eficaz “servicio” de inmigración en sus fronteras y un diplomático mentiroso en las Naciones Unidas (Bauman, 2001, p.5).*

Una de las comunidades que figura con una mayor incidencia de la inmigración en el sistema educativo en el informe Programme for International Student Assessment (PISA) 2006, es la valenciana (Grañenas, 2010), aunque paralelamente a las nuevas investigaciones sobre las diferentes formas, tanto emisoras como receptoras, que toma la inmigración, se vaya actualizando el marco legal a nivel nacional y autonómico, y más todavía cuando se concentra en determinados centros escolares, acostumbra a situarse en la agenda política y, en general, en el debate público como un “problema” de primer orden.

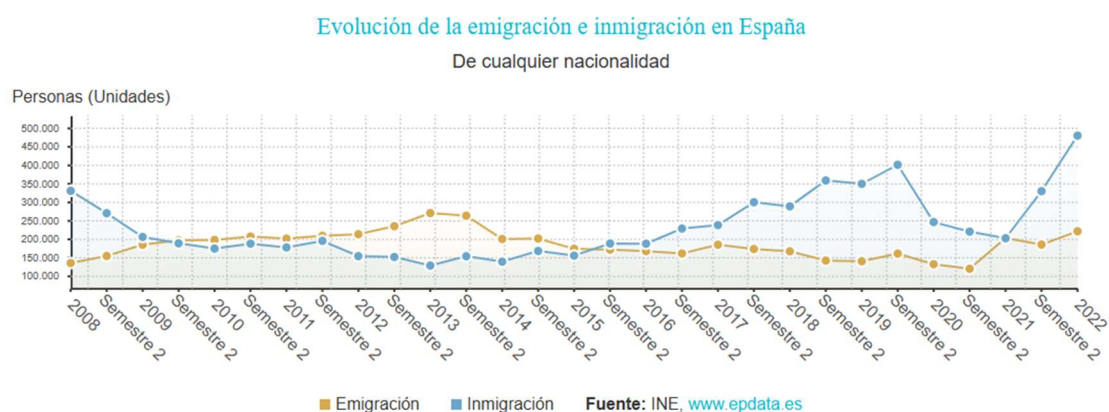
En el caso de niñas y niños que provienen de minorías sociales marginadas o grupos desfavorecidos como es el caso de los inmigrantes, la administración debe garantizar las condiciones idóneas para el acceso a la educación y el progreso personal y social de estos, así como dotar a los centros educativos de los recursos materiales para compensar las desigualdades educativas y de los programas creados para este fin, sin embargo, actualmente esto todavía no es una realidad que se cumpla en los centros que han participado en este trabajo. La construcción de la propia identidad, como comentamos anteriormente, es un proceso en el que los centros escolares tienen un papel relevante, pese a que en muchas ocasiones se establece un paralogismo entre identidad y procedencia.

La idea romántica que se ha transmitido en muchos estudios sobre el modelo que debe practicar la escuela, radicalmente antisexista, de igualdad y respeto por todas las personas, no termina de funcionar en nuestro sistema, con políticas e ideologías cada vez más polarizadas e individualistas, que además, a esto debemos añadir la cultura académica, *deudora de una tradición elitista y abstracta, sumamente alejada de la vida y las*

*prácticas de la mayoría de la población* (García, et al, 2011, p. 51) y poco funcional para resolver la problemática del día a día en las aulas.

Tras la crisis económica de 2008-2013, España comenzó a recuperarse, y la inmigración volvió a aumentar después de años de caída. Durante el periodo entre los años 2015 y 2025 existe un creciente interés en los análisis sobre algunos aspectos que afectaron directamente a la educación, como la brecha de aprendizaje durante la pandemia de Covid-19, así como trabajos sobre inmigración transnacional, menores que migran solos, menores tutelados o inclusión, estudios e investigaciones que se inician tras la llegada de personas, principalmente desde Venezuela, Marruecos, Colombia, Honduras y otros países de América Latina, además de África.

A continuación, se presenta una tabla que muestra la evolución de los flujos migratorios en España entre los años 2008 y 2022, diferenciando los datos de emigración (personas que salen del país) e inmigración (personas que llegan). Esta información permite observar las tendencias a lo largo del tiempo, con especial atención a los años de mayor movilidad, las variaciones en contextos de crisis como la económica de 2008 o la pandemia de 2020, y los cambios recientes en el saldo migratorio. La tabla sirve como base para analizar el papel de la migración en el contexto social y económico español contemporáneo.



Gráfica 3: Fuente INE, Evolución de la emigración e inmigración (España 2008-2022)

Durante el año 2015, España se vio involucrada en la llamada “crisis de los refugiados” europea, aumentando las solicitudes de asilo, especialmente de venezolanos y sirios

(Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2015). Comenzando muchos de ellos a acceder a la residencia a través de arraigo o reagrupación familiar.

### 3.2 Entre fronteras y afectos: Familias migrantes y el reto de conciliar trabajo, familia y educación de los hijos.

Todos estos cambios y movimientos migratorios influyeron en el aumento en la producción académica sobre migraciones, racismo, políticas de asilo o experiencias de los migrantes en España. Se amplían con nuevas perspectivas que incluyen más análisis interseccionales (género, identidad cultural, clase) o temas como la segunda generación, salud mental, derechos y vulnerabilidad social. Según el estudio del Banco Central Europeo (BCE) durante los años 2019-2014 el 80% del crecimiento económico de España se atribuye a la incorporación de trabajadores extranjeros, quienes han compensado la pérdida de población en edad laboral y el declive demográfico. (BCE, 2024). Sin embargo, existe otro crecimiento que no incorporan estos estudios económicos tradicionales, el trabajo no remunerado o los trabajos en la economía sumergida, labores domésticas y de cuidados, realizados en muchos casos por mujeres inmigrantes, invisibilizado históricamente en las estadísticas oficiales y en lo análisis macroeconómicos.

En el informe del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (MISSM) de 2024, señala que la discriminación laboral y educativa hacia la población extranjera en España tiene un impacto económico significativo, estimado en 17.000 millones de euros anuales, lo que equivale al 1,3% del PIB. Esta cifra refleja, entre otros factores, la infravaloración del trabajo no remunerado y las barreras que enfrentan, sobre todo las mujeres inmigrantes, para acceder a empleos dignos y reconocidos. (MISSM, 2024).

Estudios relevantes e investigaciones sobre trabajos no reconocidos o no remunerados, como los de Dolors Comas d'Argemir, donde se plantea que el cuidado, en gran parte no remunerado, reviste un interés particular para la antropología económica, ya que incorpora tendencias aparentemente contradictorias: permanecer en el ámbito familiar, fuera de las relaciones de trabajo/capital, y al mismo tiempo hallarse en un proceso de mercantilización y de construirse como una cuestión social y política. En el contexto de las mujeres inmigrantes muchas de ellas son parte de estas tendencias y de la

mercantilización del cuidado. Pero lo hacen desde una posición de vulnerabilidad, replicando la lógica del cuidado familiar en un entorno laboral. La autora aboga por una redistribución equitativa de las responsabilidades de cuidado entre el Estado, la comunidad y las familias, y entre hombres y mujeres. (Comas d'Argemir, 2019). Desde una visión más crítica, las experiencias de estas mujeres migrantes, el trabajo doméstico y de cuidados, se estructuran en base a jerarquías de género, clase y origen étnico, perpetuando desigualdades sociales y económicas. (Offenhenden, M. 2017).

Muchas mujeres sin pareja y migrantes dejan a sus hijos al cuidado de familiares o amigos en sus países de origen. Las niñas y niños transnacionales permanecen separados de sus madres durante largos periodos, incluso años, lo que genera sufrimiento emocional, ansiedad y sentimiento de abandono. Los niños y niñas que viajan con sus madres o han nacido aquí, se enfrentan la mayoría de las veces a largas jornadas de trabajo y la precariedad del empleo doméstico, dejando en muchas ocasiones a sus hijas solas o bajo el cuidado de otras personas, redes informales, etc., lo que puede llevarlos a experimentar sentimiento de soledad, carencia afectiva o dificultades de integración social. Además, existe una falta de redes de apoyo y una irregularidad administrativa que dificultan el acceso de estos niños a servicios básicos, como educación, sanidad o actividades extraescolares. En el caso de culturas donde la familia y el rol de la madre es un pilar fundamental, estas mujeres se enfrentan a vivir con culpa por la falta de atención a sus hijos y por no poder ofrecerles mejores recursos.

Los trabajos que suelen ofrecerse a mujeres migrantes están concentrados en sectores informales, como trabajo doméstico, cuidado de personas o limpieza, con largas jornadas de trabajo o trabajadoras internas que incluye los fines de semana y que a menudo son peor pagados y menos regulados. Además, estas mujeres pueden ser más vulnerables a la explotación laboral, el acoso y la violencia, lo que limita sus oportunidades y puede hacer que rechacen ciertas ofertas laborales por miedo o inseguridad. Pueden encontrarse con barreras adicionales, como requisitos de experiencia laboral formal que ellas no han podido cumplir en sus países de origen, por el hecho de ser mujeres, o enfrentarse a la trata de personas o redes de explotación que afectan más a las mujeres. Si, además, tienen responsabilidades de enviar remesas o cuidar de familiares a distancia, se ven obligadas a aceptar empleos de media jornada o informales.

El trabajo precarizado, tanto de madres como de padres migrantes en España no solo afecta a ellas mismas, sino que tiene consecuencias intergeneracionales, influyendo en el bienestar, desarrollo emocional y social de sus hijos/as.

La siguiente tabla sintetiza la doble vulnerabilidad que afrontan las personas migrantes, cuyo trabajo se encuentra en la economía sumergida, y, por extensión, las repercusiones educativas que esto genera en sus hijos e hijas.

<b>Persona inmigrante con empleo en economía sumergida/ Inconveniente Educativo</b>	<b>Problemas/carencia en educación de los hijos/hijas</b>
<b>Falta de tiempo para acompañar</b>	Madres y padres con largas jornadas laborales no pueden ayudar con los deberes, asistir a reuniones escolares o participar en actividades del centro educativo.
<b>Baja participación escolar de la familia</b>	Dificultad para involucrarse en la vida escolar (tutorías, AMPA, eventos), lo que afecta la comunicación y seguimiento de la trayectoria escolar del hijo/a.
<b>Dificultades económicas</b>	Ingresos bajos limitan el acceso a material escolar, tecnología, actividades extraescolares o apoyo educativo privado.
<b>Inestabilidad y cambios de domicilio</b>	Trabajos precarios pueden llevar a mudanzas frecuentes, lo que afecta la continuidad educativa y la integración social en el centro escolar.
<b>Barreras lingüísticas y culturales</b>	Si los progenitores tienen dificultades con el idioma o el sistema educativo español, es más complicado apoyar el aprendizaje y la integración del niño/a.
<b>Estrés y agotamiento materno</b>	La sobrecarga de trabajo afecta el bienestar emocional de la madre y el padre y, por extensión, la calidad de las relaciones familiares y el apoyo emocional al hijo/a.
<b>Acceso limitado a recursos y becas</b>	La irregularidad administrativa o falta de información dificulta acceder a ayudas económicas, becas de comedor o material escolar.
<b>Desatención emocional o supervisión</b>	Niños/as pueden quedarse solos/as durante horas, lo que afecta su desarrollo emocional y su motivación para el estudio.
<b>Mayor riesgo de absentismo escolar</b>	Por falta de supervisión o necesidad de ayudar en casa, algunos niños pueden faltar a clase o llegar tarde.
<b>Discriminación y estigmatización</b>	Los hijos/as pueden enfrentar racismo, prejuicios o bullying, y los padres puede tener menos capacidad para intervenir o mediar en estos casos.

Tabla 3: Elaboración propia a partir de la bibliografía y el trabajo de campo. Barreras educación familias y menores

El reconocimiento de este fenómeno es clave para pensar políticas públicas y sociales más justas, que contemplen el derecho a cuidar y ser cuidado en condiciones dignas, y que ayuden a conciliar la vida laboral y familiar de las mujeres y familias migrantes. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la educación de sus hijos e hijas es uno de los ámbitos que puede estar más afectado por las dinámicas migratorias y laborales de sus madres y padres. La escuela puede ofrecer un espacio de integración, apoyo psicoeducativo, orientación familiar o programas de refuerzo lingüístico, pero no es suficiente para cubrir el “espacio” emocional y afectivo del menor.

Vemos como las condiciones estructurales que viven muchas familias inmigrantes (trabajo precario en economía sumergida, ausencia de red de apoyo, barreras burocráticas) se traducen en brechas educativas para sus hijos/as. Visibilizar esta relación permite justificar intervenciones que actúen simultáneamente sobre la conciliación, el reconocimiento económico del cuidado y los apoyos escolares específicos.

#### 4. MARCO LEGAL ESTATAL

Extranjería y educación. Leyes, decretos y estadísticas.

La primera Ley de Extranjería en España se aprobó en 1985 en fechas cercanas al Tratado de Adhesión a la Comunidad Económica Europea, como una obligación por parte del Estado español para poder formar parte. Durante las últimas cuatro décadas la política española de extranjería ha pasado de un enfoque centrado en el control policial a un sistema más amplio de gestión migratoria e integración, aunque con giros restrictivos intermitentes. Uno de estos cambios más significativos se produce a principios de los noventa con la incorporación al acuerdo de libre circulación Schengen y la construcción del mercado único europeo. Esto obliga a armonizar visados y controles fronterizos, mientras, las primeras normas autonómicas empezaban a ocuparse de la acogida de menores extranjeros. Visto en conjunto, la evolución de estas leyes, decretos y pactos muestran un tira y afloja constante entre control y derechos, con un reconocimiento progresivo de la protección reforzada debida a niñas, niños y adolescentes migrantes, junto a una creciente coordinación, o intento de coordinación, entre el Estado, las comunidades y la Unión Europea. Cuando coinciden presión social a favor de la integración, jurisprudencia europea y un gobierno dispuesto, las normas se abren, cuando prima la urgencia de control o el clima de inseguridad, se cierran. Podríamos decir que existe una tensión permanente entre las diferentes corrientes que se influyen mutuamente.

La trayectoria de la normativa española sobre extranjería y, en particular, sobre menores migrantes, es el resultado de tres corrientes que se entrecruzan constantemente: el impulso europeo, la política estatal y las transformaciones y presiones sociales. Ésta última contiene factores como la demografía y el mercado laboral (envejecimiento, economía de cuidados y mano de obra en la agricultura intensiva). La “crisis” de llegada y la opinión pública que provocó el reforzamiento fronterizo y reformas garantistas ante la visibilidad de menores no acompañados (entrada en Canarias 2006-2007 y Ceuta 2021). La presión de la sociedad y tribunales internos, ONG, colegios de abogados y defensores de pueblo, litigan y hacen campaña consiguiendo algunas mejoras concretas (pruebas médicas no invasivas, permisos de trabajo a los 16-17 años). Parece que estas tres corrientes no funcionan una sin la otra, ninguna es autosuficiente, el marco europeo define la lógica de fronteras comunes fijando un suelo de derechos, el Estado se acopla a esos estándares decidiendo hasta donde ampliar y restringir sus modelos productivos y sistema de

bienestar, y los cambios sociales (económicos, demográficos y culturales) van marcando los límites prácticos de lo que las políticas imponen.

A pesar de esto, la presencia de la inmigración como parte de la sociedad, como una realidad con presencia pública no llegó hasta casi principios del 2000. En el año 2005 se regularizó la situación de las personas inmigrantes con un gobierno socialista y el pacto con todas las fuerzas políticas, ONGs y organizaciones sociales, excepto el apoyo de la derecha. Todas las leyes desde 1985 han sido anunciadas como mejoras de derechos hacia los migrantes, sin embargo, la cantidad de barreras burocráticas y sociales que se encuentran cuando intentan regularizar su situación se contradice con el hecho de ser una mejora de sus derechos. En el año 2021 se reforma la ley de menores no acompañados para simplificar el procedimiento de documentación y con el fin de promover la inclusión. En 2023 se anuncia una reforma del Reglamento de la Ley de Extranjería para el primer semestre de 2024 con el mismo fin, simplificar la documentación, trámites y reforzar la protección de sus derechos, pero no contempla a los menores. Sin embargo, debemos considerar que los menores que llegan con sus familias están condicionados por la situación de sus padres, lo que afecta tanto a su bienestar como a sus relaciones sociales, especialmente en las aulas, donde establecen su primer contacto con grupos de niños y niñas autóctonos de su misma edad.

Cuando se trata de leyes y decretos en el marco de la educación, encontramos características muy generalizadas con algunos cambios que aplican las diferentes comunidades en base a la ideología política de cada gobierno. Como muestra, en la Comunitat Valenciana el gobierno presentó en el año 2024 la “nueva ley de libertad educativa” en la que se recupera la doble línea en valenciano y castellano, siendo las familias por medio de un referéndum las que elegirán la “lengua base” de cada centro mediante votación. Esta propuesta ha levantado mucha polémica entre los padres y docentes que se han manifestado y colgado pancartas en los centros en defensa de su lengua. Para una comunidad en la que la lucha por mantener la lengua ha sido una constante desde la dictadura franquista, esto supone un retroceso histórico. A pesar de esto, cabe señalar, que los colegios con un alto porcentaje de alumnado inmigrante que han participado en este trabajo también han obtenido una mayoría en la elección del idioma valenciano.

El 19 de noviembre de 2024 el MISSM, publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el nuevo reglamento de la Ley de Extranjería. Con este reglamento pretende facilitar algunos de los trámites relacionados con aspectos como el arraigo en las modalidades de lo social, sociolaboral, familiar, socioeducativa y la segunda oportunidad, pero sobre todo pretende que cuando una persona solicite el visado no tenga que acreditar su situación legal en España.

Hasta no hace muchos años, en los diferentes estudios y análisis, los menores no eran considerados como sujetos que forman parte de la estructura social, sino como un solo grupo, la infancia, como una sola cultura humana y universal, sin tener en cuenta aspectos como la cultura o lo que dicen y piensan. Afortunadamente esto está cambiando y cada vez existe más acuerdo sobre este tipo de trabajos y análisis. Dependen de la situación de sus familias, muchas veces irregular. Por ello, el bienestar de todos estos menores no está garantizado cuando llegan desde otro país, cultura y lengua diferentes, su vida, desarrollo social, psíquico y físico, o aspectos de integración, ya que dependerán de la situación administrativa de sus madres, padres, familias o tutores legales. En el caso de familias en situación irregular, algo tan sencillo como una firma en una autorización para poder ir de excursión con la clase, solicitar una ayuda para libros o una beca de estudios, pueden ser obstaculizados por la situación familiar de la menor, el miedo a poder acudir a servicios como la atención sanitaria o escolar y que se desvele su situación, cuestiones que los alejan de estos servicios que deberían garantizar su bienestar.

Según el informe de la Plataforma de Infancia 2024, casi un 40% de los menores inmigrantes están en riesgo de pobreza y exclusión social. Todos estos aspectos referentes a la regularización de niñas y niños inmigrantes dependientes de la situación irregular de sus padres no están contemplados, ni existe una regulación administrativa que asegure su bienestar y los derechos de la infancia, a pesar de que en España se ratificase la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990 (BOE, 1990).

Considerando todos estos factores, podemos hacernos una idea sobre todas las barreras que encuentran los menores inmigrantes, además de burocráticas, discriminatorias o de rechazo social. Teniendo en cuenta que, debido a la baja natalidad de los últimos años, es la inmigración la que está revirtiendo el saldo vegetativo negativo en España y como consecuencia la tasa de reemplazo que sostiene el futuro de las pensiones, esto debería

hacernos reflexionar sobre si los logros que estas niñas y niños van a conseguir en la adolescencia y la edad adulta, laborales, sociales o económicos, serán reflejos de las aspiraciones que desarrollen durante la infancia y la adolescencia, sobre cómo estos factores políticos y sociales van a influir en ellas y en sus percepciones sobre sí mismas.

El informe Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) de 2006 consideró, basándose en informes anteriores, que debía relacionar el rendimiento educativo del alumnado con el estatus social, económico y cultural de las familias, ya que se encuentra vinculado de manera muy directa. Quizás llegan un poco tarde en tener en cuenta el índice de estatus socioeconómico y cultural (ESEC), que calculan a partir de las respuestas del alumnado y que resalta su entorno cultural, es el factor más influyente en los resultados, (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Estos resultados pueden servir de guía para reformular los planes de acogida y el seguimiento del alumnado inmigrante, sobre qué se está haciendo mal y qué se puede mejorar. Las investigaciones y estadísticas muestran como el porcentaje de abandono escolar es más alto en niñas y niños inmigrantes. La investigación de Jordi Bayona (2020) en Centro de Estudios Demográficos, en el caso de Cataluña, expone que solo uno de cada cuatro llega a cursar el bachillerato. Además, como dato significativo sobre la inclusión el 69% del alumnado inmigrante que nunca llegan al bachillerato son hijos de inmigrantes pero que han nacido aquí. Existen además otros aspectos que influyen en estos datos, como expone Silvia Carrasco (2016), investigadora del Centro de Estudios de Migraciones de la Universitat Autònoma de Barcelona; los profesores tienen menos esperanza puestas en estas alumnas y alumnos. En el caso del 28% de los jóvenes migrantes la culpa de su fracaso, según esta investigadora, se debe a que los profesores no creían en ellos. A pesar de que el art. 40, Derechos del alumnado en el apartado f, expone que el alumno debe ser evaluado con más de un instrumento de evaluación, adaptados a las características personales de todo el alumnado, y al reconocimiento a las diversas formas de expresión, códigos y medios de comunicación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

#### 4.1 Marco legal. Comunitat Valenciana

Mientras las normas estatales de extranjería se consolidaban, la Generalitat Valenciana creó su propio marco de protección infantil: el Decreto 93/2001 aprueba el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor e incorpora por primera vez protocolos específicos para niños y adolescentes extranjeros sin referente familiar. Los Planes Valencianos de Inmigración acompañan el aumento de población foránea con programas de acogida escolar y sanitaria. El Decreto 28/2009 reforma el reglamento de 2001, detallando los pasos para la determinación de edad, refuerza la tutela autonómica y ordena los recursos residenciales. Esta regulación ha pasado por diferentes reformas según los diferentes gobiernos. Durante el periodo entre el 2008 y el 2015, se aprueban y despliegan diferentes redes de atención a los menores no acompañados, en 2018 se aprueba la Ley de Derechos y garantías de la infancia que simplifican la obtención de residencia y trabajo al llegar a la mayoría de edad. Actualmente, con la oposición política del gobierno de València ante el gobierno central estatal, desde València impugnan ante el Tribunal Constitucional el real decreto estatal que redistribuye menores entre autonomías, alegando falta de financiación y competencias. (Generalitat Valenciana,2025). Unos “avances” que conviven con tensiones periódicas cuando crece la presión de llegadas o cambia la orientación política del Consell.

A nivel autonómico, en València la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport en el preámbulo del decreto de 2022, expone que el sistema *educatiu haja de permetre que tots els ciutadans i ciutadanes adquirisquen les competències necessàries que permeten el seu aprenentatge continu, l'exercici d'una ciutadania activa i el diàleg intercultural* (DOGV, p. 60026) Y en el apartado 19 cap. 2, expone: *El respecte a la diversitat cultural, ètnica i religiosa, així com el foment d'actituds interculturals positives.* (DOGV, p. 60032) Algunos de los programas y herramientas que encontramos en la web de la Generalitat Valenciana están obsoletos por su antigüedad: el más reciente es de estos programas es del año 2016. En otros casos, algunos enlaces no funcionan<sup>1</sup>, como el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE, 2020) dirigido a los ayuntamientos y oficinas de atención a los inmigrantes con el fin de ayudar en el proceso de escolarización integral de

---

<sup>1</sup> <https://ceice.gva.es/es/web/innovacion-calidad/contrato-programa/programas-experimentales>

este nuevo alumnado en el sistema educativo valenciano Existe otra herramienta, el DEBA (Instrumento colaborativo para la evaluación de la inclusión del alumnado), en forma de cuestionario para identificar las barreras y fortalezas del alumnado, y que analizaremos más a fondo en el apartado de análisis.

La integración de los menores inmigrantes forma parte de los proyectos educativos y está impulsado desde gobiernos y administraciones como obligatorio en los centros escolares, donde existen los refuerzos con aulas de acogida, atención y acompañamiento al alumno. Podemos deducir que, si estas herramientas funcionasen, los datos sobre los resultados académicos negativos en alumnas y alumnos inmigrantes y la tasa de abandono escolar más alto, estarían cambiando, pero no es así.

El modelo de educación intercultural no está funcionando, y la mayoría de estos programas funcionan dependiendo de la voluntad e implicación de los docentes. El “choque cultural” la desigualdad entre autóctonos y extranjeros es una realidad a la que tienen que hacer frente los docentes, con muy pocas herramientas y formación. Además de la falta de apoyo, herramientas y medios de las instituciones y gobiernos, la formación al profesorado es una necesidad, ya que, como expone Silvia Carrasco, muchos de estos fracasos posiblemente se deban a la falta de confianza en estas niñas y niños por parte de los docentes.

Las políticas existentes aún responden a modelos tradicionales de familia, y son insuficientes frente a las nuevas realidades. Tal como expone Dolors Comas, (2017) se necesitaría un enfoque desde las políticas públicas más inclusivo y orientado al bienestar infantil, que reconozca la pluralidad de formas familiares y mejore el acceso a servicios básicos como la educación y el cuidado. Además, en la normativa para la admisión en los centros escolares, que se realiza por puntuación en las solicitudes, identificamos una clara discriminación en la admisión del alumnado, como comentamos en el apartado 2.3 de este trabajo.

## 5. ANÁLISIS

El reconocimiento jurídico de la protección reforzada a la infancia migrante solo cobra sentido cuando su primera puerta de acceso, la escuela, ofrece un entorno que transforme la llegada en inclusión, donde los niños y niñas se sientan en un entorno seguro y con el apoyo necesario. En la Comunitat Valenciana, los programas de acogida en las aulas, PASE, aulas lingüísticas intensivas y planes de centro son el laboratorio donde se pone a prueba la promesa legal contenida en la Ley 26/2018 y el Decreto 104/2018. Pero estas herramientas, diseñadas para convertir el ‘derecho a la educación’ en experiencia de pertenencia, no resisten la presión de flujos migratorios crecientes y la escasez de recursos. Nos encontramos con la coexistencia de una normativa educativa que intenta estar cada vez más comprometida con la inclusión de menores extranjeros, junto a episodios recurrentes de saturación en los programas escolares de acogida en algunos centros escolares, que obligan a reforzar las medidas de seguimiento y evaluación, esto nos plantea un interrogante: ¿logran estos dispositivos escolares de acogida cumplir la promesa normativa de protección integral y de acceso pleno a una ciudadanía educativa y social para la infancia migrante?

En este análisis expondré, de forma sistemática, los principales hallazgos derivados del trabajo de campo realizado con docentes de Educación Primaria que escolarizan a alumnado de origen migrante. A continuación, se presentan los ejes temáticos emergentes, barreras lingüísticas y académicas, dinámicas de inclusión, relación escuela-familia y estrategias docentes, ilustrados con fragmentos literales que reflejan la voz de los participantes, señalados en la tabla 1 del apartado 1.2.2.

Uno de los objetivos propuestos en este trabajo ha sido valorar hasta qué punto en las aulas se cumplen la promesa normativa de inclusión, igualdad, equidad y se facilita la plena participación escolar. Cómo están funcionando y si se están aplicando los programas de acogida en las aulas, cuándo los recursos de acogida (ratios, profesorado formado) se ajustan a la llegada real de menores y hacia dónde avanza la inclusión y las respuestas de control. El recorrido de la extranjería valenciana revela una tensión persistente entre la necesidad de gestionar fronteras y la obligación de garantizar derechos, especialmente cuando los protagonistas son niños y adolescentes migrantes.

## 5.1 Acogida de los menores inmigrantes en los centros escolares.

Cuando llega un menor extranjero a un centro escolar existe una fase de recepción en la que se valora el idioma, el nivel académico o cualquier otro diagnóstico sobre el menor que pueda aportar la familia, ya que, la mayoría de las veces y en el caso de que hayan estado escolarizados, no es posible conseguir sus expedientes en sus anteriores centros en el extranjero. Esto último supone un problema cuando una niña o un niño se matricula en un 4º o 5º de EP y no han estado escolarizados anteriormente. Según he podido comprobar durante el trabajo de campo, y como explicaré en el análisis, cuando el centro tiene un alto número de alumnado extranjero, el centro se encuentra más preparado, el claustro busca la manera de organizar mejor la acogida, la información y las herramientas para atender a este alumnado, ya que la ayuda que reciben es poca y suele llegar tarde. Como ya comentamos en el apartado 4, la Ley les obliga a disponer en el centro de un programa de acogida, pero son los centros quienes deben diseñarlo y aplicarlo.

Los 10 colegios incluidos en la muestra escolarizan un porcentaje de alumnado extranjero que se aproxima a la media autonómica del 13 %. En cuatro de los diez centros la presencia oscila entre el 18 % y el 34 %, lo que ya supone una densidad migratoria significativa; no obstante, únicamente uno de los centros alcanza el 50 % del total de matrículas. Aunque muchas de las familias migrantes se ubican mayoritariamente en el entorno residencial de este centro, muchas de las vacantes se cubren con alumnado de incorporación tardía a lo largo del curso. Por el contrario, los otros centros participantes, absorben una proporción menor gracias a su mayor capacidad de selección y a estrategias de derivación de la demanda autóctona. Esta disparidad no responde a diferencias metodológicas, sino a una concentración, debida en la mayoría de los casos al entorno residencial, a una falta de equidad territorial en las admisiones escolares, y a barreras burocráticas.

En consecuencia, aunque la presencia migrante es globalmente elevada en toda la muestra, solo un centro representa un caso límite de concentración, que marca el extremo superior de la distribución de porcentajes de alumnado inmigrante entre los 10 centros muestreados, circunstancia que enriquecerá el contraste de resultados en los apartados posteriores. Ilustra la frontera entre presencia significativa y concentración intensa, algo que resulta útil para el debate sobre equidad y distribución de recursos, ya que no se trata solo del alumnado que llega durante el curso y se escolariza allí donde quedan plazas

vacantes, acumulándose en pocos centros, sino sobre el incumplimiento de la equidad territorial mediante las políticas de admisión de los centros, como podemos observar en el siguiente testimonio.

*Esta es una población muy desigual, la parte de arriba y la parte de abajo han crecido mucho, arriba son casas viejas donde se ha focalizado el polígono y viviendas sociales que es lo que tenemos nosotros. Abajo viven la gente del pueblo que van al otro cole, nosotros cogemos a gitanos y todos los extranjeros que vienen a la población, se matriculan aquí, la política que se ha ejercido en este pueblo no ha facilitado la equidad del alumnado. Cuando hay sobre matriculas en vez de repartirlos por el pueblo lo que hacen es aumentar las líneas, así, allí están la mayoría que son del pueblo, y nosotros tenemos un 80% de alumnado de compensatoria, un alto porcentaje de familias de acogida.*

*Nuestro plan no puede ser igual que el de ellos, depende del gobierno que mande... ¡distrito único! hacen distritos para repartir los alumnos, es una ley trampa, nosotros tenemos un 80% y los otros nada.  
(Informante 5, 44 años)*

Otra de las diferencias apreciadas entre este centro y el resto, es la respuesta del profesorado y su forma de trabajar con la infancia inmigrante.

En un centro donde el alumnado de origen inmigrante representa una parte significativa de la comunidad escolar, la diversidad se ha convertido en un auténtico motor de innovación pedagógica, al punto de recibir un premio a nivel estatal. El contacto cotidiano con múltiples lenguas, culturas y trayectorias vitales ha impulsado a los docentes a especializarse más allá de la formación inicial, han desarrollado competencias interculturales, estrategias de enseñanza plurilingüe y recursos para atender necesidades diferentes. Esta experiencia práctica, sumada a procesos continuos de reflexión y colaboración entre el profesorado, la interrelación en el día a día con estos menores y el hacer partícipe a las familias en sus actividades les ha permitido diseñar metodologías inclusivas y flexibles que benefician a todo el alumnado. Así, lejos de ser un reto insuperable, la presencia elevada de estudiantes inmigrantes ha generado un entorno

educativo más preparado, en el que los docentes, fortalecidos por la experiencia directa, ofrecen respuestas pedagógicas sólidas, personalizadas y coherentes con los principios de equidad y calidad.

*Tenemos una diversidad cultural tan alta en el centro y estamos tan concienciados y trabajamos tanto en ello, cuando pasa algo entre ellos, se trabaja tanto, que no tenemos mucho conflicto, alguno puntual por enfados y eso, pero por racismo y eso no [...]*

*Si que los hay, (conflictos por racismo) o discriminación, pero es que en el cole intentamos no dar pie a que pase porque trabajamos mucho eso, con las familias, en las actividades que realizamos, nos cuesta mucho, pero lo conseguimos [...] Ven normal que a mitad de curso entre un niño u otro que se va, y hacemos la despedida y la bienvenida, igual en otros coles no están tan acostumbrados como nosotros. (Informante 6, 42 años)*

## 5.2 El programa de acogida

De los 10 centros que han participado en este trabajo solo uno ha confirmado que tenían un programa de acogida y que lo ponían en práctica, en el resto de los casos presentan situaciones como la que se exponen a continuación:

*“nosotras programa como tal todavía no lo hemos desarrollado, todavía no lo tenemos finalizado” (Informante 1, 57 años)*

*“lo he estado mirando y así como programa de acogida todavía no lo tenemos, lo tenemos que volver a reelaborar, está dentro del plan de convivencia” (me lee un fragmento del plan que incluye la bienvenida al centro a niños y niñas inmigrantes) (Informante 2, 57 años)*

*“no estamos formados para recibir niños inmigrantes y casi todo lo hace orientación, pero depende de la voluntad del profe” (Informante 3, 34 años)*

*“Necesitamos tiempo, aprovechamos el material de los autistas, por ejemplo, vamos tirando de donde podemos, yo voy a semanal, si no funciona lo vuelvo a hacer” (Informante 9, 57 años)*

Estos resultados nos muestran que la teoría y la práctica es muy diferente. A pesar del marco normativo impulsado por la Generalitat Valenciana, planes de inclusión, protocolos de incorporación lingüística y guías didácticas, la realidad cotidiana de las aulas revela una brecha evidente entre lo prescrito y lo practicado. Muchos centros carecen todavía de un plan de acogida formal, no existe un protocolo único para la recepción del alumnado recién llegado, las tutorías específicas se improvisan según la buena voluntad del profesorado y las medidas de refuerzo lingüístico dependen más de los recursos extraescolares que de una estructura interna consolidada. En la práctica, la falta de tiempo, la sobrecarga burocrática y la insuficiencia de personal especializado dificultan que las herramientas que promociona la GVA trasciendan el papel y se traduzcan en acciones coordinadas y sostenibles dentro de los centros educativos.

*Depende cómo nos venga, hacemos una reunión con la familiar, eso lo primero, qué nivel curricular tiene, si tiene algún diagnóstico, pero si viene de la Comunidad Valenciana, si viene del extranjero no tenemos nada.*

*Si tenemos informe, a raíz de eso vamos trabajando, si vienen de fuera depende del idioma, el año pasado entraron de Francia y de Ucrania, hicimos una inmersión lingüística, el primer trimestre hice un horario de compensatoria de idioma, para lo básico, quiero ir al baño, tengo hambre... esas cosas. Cuando se aplican los programas, nunca es perfecto, algunas cosas funcionan con un alumno y no con otro, no tenemos formación, te nombran en la LOMLOE el tema de igualdad, etc, CEFIRE tiene sus ofertas y tal pero no son aplicables a todo, son muy generales. (Informante 2, 57 años)*

A pesar de las medidas que se han ido implantando a lo largo de estos años para facilitar la llegada y la integración de menores inmigrantes, continúan los desafíos que deben enfrentar, tanto socioculturales como en las aulas. Estos últimos, además, relacionados

con el rendimiento académico y la participación plena en la escuela, como nos han expuesto algunas maestras que han participado en este trabajo:

*El nivel de los niños en general, pero sobre todo en los extranjeros que no conocen el idioma, es cada vez más inferior, niños que no saben hablar, dificultad de pronunciación debido al uso de la mascarilla, que les pilló muy pequeños en el COVID, a la hora de redactar no tienen vocabulario, son niños de pantalla, no saben expresarse. Siempre les digo que no les den los móviles, que les quiten las pantallas, el problema con el porno, etc., hace mucho daño. (Informante 7, 41 años)*

Se crearon aulas de apoyo lingüístico, unos espacios obligatorios en los centros para permitir que los estudiantes adquiriesen competencias en castellano y valenciano, esenciales para su integración académica y social, pero debido a la falta de tiempo y de personal especializado, las maestras muchas veces improvisan, o como nos dicen, van tomando la información de “aquí y de allá”.

Aunque los titulares políticos ensalzan cada nuevo decreto o ley educativa como un avance histórico, la distancia entre la normativa y la práctica diaria en las aulas sigue siendo abismal. La sucesión de boletines oficiales, acompañada de campañas de autopromoción institucional, no viene respaldada por la dotación de recursos, tiempo ni formación que permitirían convertir esas disposiciones en acciones tangibles. Sin personal de refuerzo y preparado, sin horas lectivas dedicadas a la coordinación y sin presupuestos específicos, los textos legales quedan reducidos a material de archivo que apenas roza la realidad escolar. El resultado es que la publicidad de la innovación y los derechos de la infancia sirve sobre todo para engrosar balances políticos, mientras el profesorado continúa afrontando los mismos retos con poca formación, herramientas improvisadas y planes de acogida por construir.

Los recursos humanos con los que cuentan son principalmente una persona orientadora que debe realizar el seguimiento personalizado, intentan obtener toda la información posible de la familia y buscar alguna madre o alumna para hacer de traductora.

Se intenta mantener una enseñanza neutral y universal, centrada en contenidos considerados "objetivos" y "académicamente válidos". Como resultado, aspectos

fundamentales de la identidad del alumnado, como costumbres y prácticas culturales, rara vez se integran de manera significativa en las actividades pedagógicas o en los contenidos curriculares. Esta omisión no solo reduce la posibilidad de promover una educación verdaderamente inclusiva e intercultural, sino que también contribuye a la invisibilización de la diversidad en el aula. En consecuencia, el alumnado proveniente de contextos culturales distintos puede percibir una desconexión entre su experiencia personal y el entorno escolar, lo que dificulta su participación plena y su sentido de pertenencia. Además, cuando el currículo y la práctica docente invisibilizan las culturas de los estudiantes inmigrantes, se refuerza la idea de que solo una forma de vida (la mayoritaria o dominante) es válida o "normal". Esto limita la visión del mundo de los alumnos autóctonos y puede llevar a la naturalización de estereotipos sobre los "otros". Se desaprovechan oportunidades valiosas para el desarrollo de competencias interculturales fundamentales, como la empatía, el respeto por la diferencia y el pensamiento crítico (Nieto, 2002).

*En el seguimiento del niño tenemos en cuenta la religión la cultura, pero yo tengo que separar mucho ese tema, evidentemente lo tenemos en cuenta, que lo expliquen y eso, el ramadán, alguna fiesta y eso, pero no nos posicionamos en ningún sitio. (Informante 6, 42 años)*

Algunos autores, como Bernstein (2000) argumentan que el currículo actúa como un mecanismo de control simbólico, donde el conocimiento se selecciona y organiza de manera que reproduce las estructuras sociales dominantes. Esta perspectiva ayuda a entender cómo ciertos contenidos, como los aspectos culturales y religiosos, pueden ser excluidos del currículo oficial. Otra autora, Catherine Walsh, (2009) aboga por una interculturalidad crítica que reconozca y valore los saberes y prácticas culturales y religiosas de los pueblos históricamente marginados.

Según las profesoras entrevistadas el primer paso es concertar una cita con la familia, pero no van más allá de reunir toda la información posible del alumno o alumna (si ha estado escolarizado, nivel de estudios, si sufre algún problema físico o mental, si necesita traductora...). La mayoría de las familias migrantes recién llegadas no suelen implicarse en la vida escolar, principalmente porque no conocen las normas y el funcionamiento o

porque no comprenden bien el idioma. En esos casos, las redes que se generan entre los grupos de inmigrantes son un pilar fundamental en el apoyo y la información que necesitan. En general las familias del alumnado inmigrante no suelen involucrarse y participar a menudo en las decisiones sobre cómo gestionar la acogida en el centro.

*Las familias reciben información de sus mismos grupos, musulmanes, o de donde sea, nivel escolar, sanitario, en el día a día, en general he encontrado mucho respeto hacia la escuela.  
(Informante 10, 45 años)*

Si el número de alumnos inmigrantes es muy alto, se destina más tiempo y herramientas en el programa de acogida, forzados por la demanda del alumnado, pero sigue siendo insuficiente para poder cubrir todas las necesidades que deben enfrentar:

*Para trabajar los temas de acogida tenemos destinados semanalmente una o dos horas un aula de acogida para los que vienen de fuera, Ucrania, Marruecos... se les enseña lo más básico para cubrir sus necesidades, dentro del horario lectivo.  
En este centro tenemos una organización diferente a un centro normal no tienen el mismo nivel en las aulas, hacemos aulas multi nivel con grupos y la maestra de acogida que les enseña lo básico de la lengua en valenciano. (Informante 5, 44 años)*

Respecto al bienestar emocional de los menores, incluyendo aspectos como el desarraigo, el trauma derivado del proceso migratorio, el sentido de pertenencia y los conflictos interpersonales entre el alumnado, se ha identificado que únicamente uno de los centros educativos dispone de un espacio y tiempo específicos para abordar estas necesidades. En los demás centros no se han registrado iniciativas semejantes; de hecho, ante situaciones especialmente graves, suelen derivar los casos a los servicios sociales u otras instituciones competentes. Según indicó un profesor y jefe de estudios entrevistado en este trabajo, estas derivaciones generalmente se traducen en respuestas tardías o, en algunos casos, en la ausencia total de asistencia, como ejemplifica la situación de un estudiante que requiere una atención especializada que el centro educativo no puede proporcionar.

*Hemos hecho todos los informes que hay, habidos y por haber, llevamos desde junio del año pasado (en junio de 2024, un año) esperando la respuesta del informe que hemos enviado, cuando pasa algo con el niño, tiene que ir alguien con él todo el tiempo que necesite, todavía estamos esperando la respuesta. Se llenan la boca con el tema de la salud mental y la inclusión, pero luego no se hace nada, nosotros no lo podemos atender como necesita, la inacción de la Conselleria es demasiado, hacemos lo que podemos, pero hay cosas que no llegamos a todo y necesitamos ayuda. (Informante 5, 44 años)*

### 5.3 El rol de las familias

Los testimonios permiten trazar tipologías de implicación familiar menos ligadas a la nacionalidad de origen de lo que cabría suponer y más a la estructura interna de cada familia y su trayectoria migratoria: Su estructura interna (quiénes la componen, cómo se relacionan entre ellos, qué roles cumplen) y su trayectoria migratoria (por ejemplo: cuánto tiempo llevan en el país, si migraron juntos o por separado, cuántos cambios de país han tenido, etc.) Aun así, emergen patrones significativos.

En tres centros participantes hablan de familia sin especificar qué progenitor está más presente, sin embargo, un punto común citado en siete de los diez centros es la centralidad de la figura materna. Cuando se pregunta “¿quién asiste a la reunión de acogida?”, la respuesta más repetida es “las madres”. Aunque el primer contacto con la familia se realiza de forma similar, independientemente del origen, edad o curso del alumnado, esta feminización de la participación se acentúa en el colectivo magrebí. Las madres magrebís se implican especialmente en las actividades escolares y en aprender el idioma, según los datos recogidos. A pesar de ello, los datos de las entrevistas muestran poca participación de las familias en la mayoría de los centros en lo que respecta a la acogida del alumnado y la participación en las actividades del centro.

*Lo que es el recibimiento a la familia es un estándar, pero después según de dónde viene, se mira y también si está en el curso correcto (Informante 7, 41 años)*

*Intentamos que vengan los padres, ahora estamos investigando un viaje, hemos organizado todo, y vienen con el trabajo mal hecho, es que mi madre me ha dicho que tal y cual, pero yo no puedo controlarlo todo (Informante 1, 57 años)*

*Depende de las familias, algunas se integran más que otras, el año pasado hicimos una cooperativa para recoger dinero y las familias se aplicaron muchísimo, haciendo manualidades, y de todo. Sobre todo, las madres magrebís, los padres no aparecen por aquí para nada (Informante 2, 57 años)*

Conversar con los equipos directivos de los centros sin programa operativo permite identificar obstáculos estructurales: la falta de tiempo, el desconocimiento normativo (saben que hay decretos y cambios, pero a veces no los encuentran) esto genera una cierta inseguridad para iniciar un procedimiento que no ven claro. La brecha idiomática puede resultar un obstáculo para el menor dependiendo de la edad, según los docentes los más pequeños aprende más rápido, pero la barrera puede resultar mayor cuando la madre o el padre no conocen el idioma y las reuniones se tienen que posponer o anular.

Como en otros aspectos tratados, el número de alumnado inmigrante influye también en la participación de las familias en actividades y reuniones del centro, pero sobre todo es un trabajo de la voluntad y la iniciativa del equipo docente. En la siguiente cita podemos observar diferentes situaciones en las que el equipo docente valora la participación de las familias:

*Hacemos muchas acciones, tenemos un director que es muy bueno y está muy implicado en la inclusión, siempre decimos que somos comunidad educativa, y necesitamos a las familias, si no se implican no podemos avanzar. Siempre tenemos participación familiar, excursiones en navidad hemos ido con las familias a las campanadas,*

*hacemos “el café de [...]” donde las familias nos explican las necesidades que tienen, alguna actividad que les emocione, manipulación de alimentos, de cómo tratar los piojos, el uso abusivo de los móviles, etc, y ellos nos trasladan sus necesidades.*

*La familia de [...] somos un cole especial, algunos coles tienen blindadas a las familias, pero si no se implican no es posible avanzar. Ponemos autobuses para que vengan las familias, a la Trobada de les Escoles, a cualquier cosa que hagamos, las familias están encantadas, cuesta mucho es un trabajo de años, de pico pala pico pala. (Informante 5, 44 años)*

El capital cultural construido desde la horizontalidad, como en el caso de este último comentario de entrevista, funciona creando un equipo mixto, dirección, tutoría, familia mentora y alumnado colaborador, que garantiza la continuidad. Sin embargo, si el proyecto lo lleva una sola persona (orientadora, coordinadora...) y se va, los planes fallan o mueren. Se proyecta de nuevo como muestra el comentario siguiente:

*“la gestión de acogida la lleva orientación, este año entró una persona nueva y lo ha replanteado todo de nuevo” (Informante 3, 34 años)*

La investigación confirma que, incluso en contextos de recursos limitados, la acogida cobra fuerza cuando el profesorado reconoce y valora a las familias como aliadas y no como meros destinatarios o receptoras pasivas del servicio escolar. La acogida no es un trámite anecdótico, sino la llave que convierte la diversidad en capital pedagógico para toda la comunidad educativa valenciana.

Hacer comunidad con las familias significa pasar de escolarizar alumnado a compartir proyecto vital. Cuando el centro abre sus puertas, no solo para informar, sino para escuchar y co-crear las fronteras entre escuela y hogar se difuminan y surge un espacio común de cuidado y aprendizaje. Cuando estas prácticas se sostienen en el tiempo, la escuela deja de ser un servicio y se convierte en comunidad: un nosotros diverso que aprende mejor porque se reconoce mutuamente.

#### 5.4 Ver al otro

Como se ha señalado anteriormente, en el caso en que se ha pedido ayuda para un menor y ésta no ha llegado en un año, observamos una falta de respuesta por parte del resto de administraciones. Nos muestra, además, que esta ausencia de asistencia o de silencio administrativo, pueden interpretarse como formas institucionales de invisibilización del “otro”. Siguiendo al antropólogo Marc Augé en su reflexión sobre el otro explica, que, en la sobremodernidad, ese “otro” se ha desplazado. Para Augé, el sentido de los otros es inseparable del reconocimiento mutuo: solo existimos porque hay otros que nos dan consistencia simbólica. Olvidarlo, advierte, abre la puerta a la *exacerbación de los nacionalismos y los repliegues identitarios; cuando se deja de pensar al otro, se fabrica al extranjero* (Augé, M, 1996, p. 108). Cuando Augé habla de “El sentido de los otros” se refiere a la tarea intelectual, y ética, de otorgar significado a la alteridad y de dirigir nuestra mirada hacia ella. Solo reconociendo en serio la presencia (y la transformación) de los otros podemos entendernos a nosotros mismos y sostener la vida colectiva en la era global. Aunque estas reflexiones son de hace décadas, la propuesta sigue interpelando, en el aumento de movilidades (turísticas, migratorias y digitales) que multiplican los escenarios de encuentro–desencuentro, las burbujas informativas y algoritmos recrean otros lejanos dentro de las mismas redes sociales, que nos confirman la intuición de Augé de que el “otro” ya no está fuera, sino dentro y entre nosotros.

*Al hablar de los otros, con frecuencia somos víctimas de esquemas preconcebidos, sobre todo de una cierta idea de la cultura que podría jugarnos una baza cuando nos atrevamos a hablar de nosotros. (Augé, M, p.51)*

Siguiendo las reflexiones de Augé, observamos que, durante el trabajo de campo, el racismo rara vez se ha presentado con estridencia; más bien se ha filtrado como un murmullo en las conversaciones y las historias de la cotidianidad escolar, con gestos y palabras, a veces apenas perceptible. En ocasiones el relato se fija en detalles que, posiblemente no emergen si el protagonista es español o valenciano, una fijación involuntaria sobre ese niño que llega tarde, porque es latino, y “su cultura es así”, como si el retraso confirmara un prejuicio latente, o en el tono indulgente con el que se felicita

a “los que vienen de fuera” por un logro académico que, en otro contexto, se daría por sentado.

Los detalles que te hacen preguntarte si de verdad es inconsciente, si es racismo o falta de tacto. Sin querer juzgar, pero atenta a esos detalles. Conforme avanzan las entrevistas descubres esas pequeñas fisuras que se repiten: la tendencia a colocar a los estudiantes migrantes juntos “para que se ayuden entre ellos o le enseñe el idioma”; el comentario sobre la “falta de hábito lector” que sobrevuela todo un continente; la sonrisa resignada cuando las familias no acuden a la tutoría porque “no entienden el sistema” porque “son así” y no se involucran.

Muchos docentes actúan movidos por la buena voluntad. Se esfuerzan por atender, se forman en metodologías inclusivas y, aun así, reproducen inercias que la institución ha normalizado y permanecen arraigadas. El racismo, entonces, no es sólo un asunto de actitudes personales; es un tejido estructural que se infiltra en los horarios, en los currículos que pocas veces nombran historias de otros lugares, en los libros de texto que ilustran “lo exótico” como una curiosidad lejana. Detectarlo remueve culpas y resistencias porque obliga a reconocer puntos ciegos en una profesión orientada, por vocación, al cuidado y enseñanza con la infancia.

En ese vaivén entre la convicción ética y la práctica diaria, vas comprendiendo, que señalar el racismo no significa deslegitimar al profesorado, sino abrir una conversación honesta sobre cómo los estereotipos se convierten en decisiones pedagógicas. Lo más complicado es tender la mano y acompañar al docente en el tránsito de la inquietud a la acción, estás en su terreno y en algunos contextos, hacen lo que pueden, pero sería necesario ofrecer espacios de reflexión compartida, reivindicar tiempos y recursos para desaprender prejuicios.

Porque sólo cuando reconocemos que el racismo habita también en nuestras buenas intenciones, en nuestra cotidianidad, podemos empezar a desactivarlo. Y ese reconocimiento, sería el primer paso para que cada alumno, se reconozca, sea recibido con tolerancia, respeto y expectativa de plenitud. El aula es uno de los lugares donde ese encuentro ocurre cada mañana, allí se negocia el significado que damos a los alumnos recién llegados y la dirección (la orientación ética y pedagógica) de nuestra respuesta. Estos datos materializan la intuición de Augé, el “otro” ya no está al final del viaje etnográfico sino sentado en el pupitre de al lado.

La falta de confianza en estos menores, tal como lo expone Silvia Carrasco (2016) en su investigación, el supuesto de que por ser inmigrantes tendrán menos capacidades, tiene como consecuencia que se les exija menos, afectando a la autoestima de los menores, dificultando su integración en la comunidad y reforzando el racismo estructural.

*La familia latina muy maja y eso, pero a la hora de aplicar la asistencia a clase y los deberes, pasan más, no le dan importancia, el ritmo latino es otro mundo. (Informante 1, 57 años)*

*Si es marroquí muy fácil porque tenemos muchos, los niños del Este están muy espabilados los asiáticos también muy despiertos y aprenden rápido (Informante 8, 55 años)*

*En general suspenden más los niños inmigrantes, pero es porque no llegan. (Informante 2, 57 años)*

*Veo niños árabes, como una niña que me ha desmontado mucho, porque habla ya valenciano en un año, y otros no lo aprenden nunca. (Informante 6, 42 años)*

Estos fragmentos de las entrevistas muestran como subyace la alterización sobre el “otro” de manera inconsciente, como algo que forma parte de lo cotidiano, algo dicho la mayoría de las veces sin ningún tipo de odio. Desde la perspectiva antropológica, la comprensión del “otro” implica reconocer que la alteridad es siempre construida culturalmente y que refleja más sobre las sociedades que observan que sobre las sociedades observadas (adaptado de Krotz, 2002). Sin comprender la forma en la que vemos al otro, corremos el riesgo de convertir el aula en “no-lugares” para los recién llegados, donde están físicamente presentes, pero simbólicamente invisibles.

Michel Agier, etnólogo y antropólogo francés, traslada esta mirada a los dispositivos contemporáneos de movilidad. En “The Stranger as My Guest” y en estudios previos sobre campos de refugiados describe la “frontera humanitaria” como umbral liminar donde el extranjero oscila entre ser controlado y ser acogido: categorías burocráticas (refugiado, solicitante de asilo, “indocumentado”) clasifican al Otro (Agier, M. 2011). Ese etiquetado lo mantiene dentro físicamente, pero fuera simbólicamente: está “protegido” y, a la vez, excluido de la esfera política y ciudadana. El aula puede funcionar

igual si la escuela se limita a “alojar” al alumnado recién llegado (programas de refuerzo, grupos de lengua, etc.) sin cuestionar el régimen de clasificación que los nombra como NEAE, (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo extranjeros o alumnos de incorporación tardía). El resultado: presencia corporal y ausencia simbólica, similar a un “no-lugar” educativo. Agier propone pasar de la “gubernamentalidad humanitaria” a una antropología de la hospitalidad: reconocer al forastero como huésped con derecho a reciprocidad, no solo como objeto de tutela (Agier, 2021). Algo que en el aula implicaría desplazar la pregunta de ¿cómo integramos al otro? a ¿qué transformaciones necesita nuestra comunidad para que la llegada del otro sea un acontecimiento compartido? Por ejemplo, partir de narrativas migratorias para trabajar geografía, historia o literatura; incluir epistemologías del Sur u otras cosmologías para problematizar el canon.

#### 5.5 La práctica como formación docente.

Según los resultados obtenidos, comprobamos que la acogida, los proyectos y las herramientas funcionan mejor en centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero, eso sí, forzado a base de práctica y de la interacción entre los docentes y el alumnado. Las deficiencias en la formación inicial y continua, la falta de recursos pedagógicos adaptados y el desconocimiento de las realidades socioculturales de los alumnos inmigrantes son algunos de los factores que limitan una acogida efectiva y un buen resultado a largo plazo para los menores.

La carencia de preparación específica no solo repercute en las oportunidades de aprendizaje de los niños inmigrantes, sino que también compromete la capacidad de la escuela para actuar como espacio integrador y de cohesión social. Esta demanda, sobre formación intercultural y mecanismos de inclusión multicultural, ha sido general de todos los docentes que han participado en este trabajo:

*No te enseñan a tratar al niño, esto funciona más con la experiencia de uno mismo (Informante 1, 57 años)*

*En magisterio cuando estudié me quedé con mal sabor de boca, hasta que no pisas una escuela... te vas con mucha teoría para mí no*

*aplicable a las aulas y se crean unos ideales que no están en las aulas  
(Informante 6, 42 años)*

*Añadiría formación a los profes (Informante 7, 41 años.)*

*Encontramos muchas dudas, sobre cómo hacer las cosas, no es lo mismo un niño autóctono que uno de fuera sobre el aprendizaje, comprensión lectora... (Informante 2, 57 años)*

*Hay una falta desde arriba que aquí no llega, tenemos que hacer virguerías para que algunos niños se integren. necesitamos más personal, más formación, más recursos en las faltas que tenemos, muchas cosas me las he trabajado estando de docente en Cataluña y ahora las estoy aplicando aquí (Informante 6, 42 años)*

Algunas de estas profesoras tienen más de veinte años de experiencia en las aulas, pero es ahora cuando se ven desbordadas y con falta de preparación ante esta situación de multiculturalidad en las aulas.

*Tenemos mucha dificultad para encontrar formadores de lo que nosotros necesitamos, no encontramos el perfil que buscamos o no quieren venir, los que encontramos no dan el recurso ni podemos pagar lo que necesitamos ni lo tenemos cubierto. (Informante 6, 42 años)*

*A veces pensamos, madre mía si todavía está demasiado bien el niño con la situación que tiene. (Informante 5, 44 años)*

Existen vivencias que solo se reciben en el aula, micro-señales constantes (miradas, silencios, risas, dudas). Este feedback informa al docente en tiempo real sobre qué ajusta la comprensión de un alumno recién llegado y qué favorece la cohesión grupal. Ningún curso ofrece esa granularidad. La praxis aporta contexto, retroalimentación y emoción, sin embargo, sin un andamiaje sólido, los docentes, como en cualquier otra disciplina, corren el riesgo de consolidar sesgos, soluciones improvisadas que a la larga no funcionan, aplicar prácticas que “parecen” inclusivas, pero perpetúan inequidades. La experiencia muestra qué pasa y es una valiosa herramienta para cualquier docente, pero

es necesaria una teoría que explique el por qué y cómo intervenir, sin estos conceptos la práctica se fragmenta y queda dependiente de la intuición individual.

El dominio del idioma de instrucción (ya sea el castellano o una lengua cooficial) es una condición indispensable para la participación plena en el proceso educativo. Muchos menores inmigrantes llegan sin conocimientos del idioma, lo que limita su capacidad para seguir el currículo, relacionarse con sus compañeros y expresarse en el entorno escolar (UNICEF España, 2021). Por ello, el refuerzo lingüístico constituye una prioridad. Las aulas de enlace, los apoyos específicos dentro del aula ordinaria y la formación del profesorado en didáctica del español como lengua extranjera son medidas fundamentales para garantizar una educación inclusiva e intercultural. Sin embargo, estas medidas no siempre se aplican de manera uniforme en todas las comunidades autónomas (Fernández Enguita, 2018).

En España en el año 2020, desde el Ministerio de Educación se estableció un programa de apoyo en la educación; Aulas de Enlace, Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), mediadores interculturales, además, cada comunidad autónoma ofrece programas y herramientas para los colegios, en València encontramos el de Acogida al Sistema Educativo (PASE), guías y tutoriales como herramientas para el profesorado. Sin embargo, estas propuestas se conocen poco o no se usan por parte del profesorado.

No obstante, las investigaciones más recientes alertan de que la mera existencia de dispositivos como el PASE, limitado a un curso y con plantillas ocasionales, no garantiza por sí sola una verdadera inclusión (Díez, A. et,al). Cuando la maestra invita a las familias a co-diseñar proyectos, utiliza artefactos culturales (música, relatos, recetas, lenguas) como recursos didácticos y legitima el plurilingüismo en el aula, envía un mensaje potente: todas las voces importan y construyen conocimiento. Estas acciones, lejos de ser actividades aisladas, se integran en la planificación diaria, desde la elección de textos hasta la organización de grupos cooperativos. Amelia Barquín profesora de Educación intercultural, de la Universidad de Mondragón, aboga por una pedagogía intercultural:

*Lo que sí debe hacer la escuela es tener en cuenta y estimar las características culturales propias del alumno y su pertenencia al grupo de origen de su familia, lo cual significa en la práctica proporcionar las circunstancias para que afloren y darles lugar y*

*prestigio en el aula. Que las lenguas de los niños estén presentes en la escuela de diversos modos (carteles, poemas, canciones, etc.), que la escuela aliente a la familia para que no abandone su lengua autóctona con el niño, sino todo lo contrario, que la vida en el hogar y en el grupo de origen familiar pueda ser compartida en clase de modo positivo, que los familiares puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en la vida organizativa del centro, etc.), son algunos ejemplos de ello. (Barquín, 2009, p. 94)*

#### 5.6 DANA: lecciones desde el aula.

Es importante aclarar que la falta de formación docente ante situaciones críticas no es responsabilidad directa de las maestras, sino que en ocasiones es consecuencia de una ausencia y de una planificación desastrosa por parte del gobierno autonómico, como fue el caso de la DANA en València. Durante la realización de este trabajo se produjo la catástrofe sin precedentes provocada por la DANA (depresión atmosférica aislada en niveles altos) que afectó a València el 29 de octubre de 2024 con un total de víctimas mortales confirmadas de 227 (Moncloa, 2025) y que ha repercutido directamente en la calidad educativa, destacando la falta de apoyo socioemocional y de materiales escolares como barreras clave. (Educo, Entreculturas, Plan International, & Save the Children, 2025).

Ante crisis de tal magnitud, emergen y se hacen evidentes las deficiencias, errores y carencias de previsión en las políticas públicas y en las actuaciones gubernamentales e institucionales. Al igual que la pandemia de COVID-19 ocasionó un retraso en el desarrollo del lenguaje infantil debido al uso obligatorio de mascarillas, la reciente DANA ha generado consecuencias emocionales en los menores que experimentaron dicha catástrofe, tanto en el entorno doméstico como escolar. Además, reaparece el desafío vinculado con la educación a distancia, caracterizado por la insuficiencia de recursos tecnológicos en los hogares (ordenadores y conectividad), así como por la falta de preparación específica tanto del alumnado como del profesorado para esta modalidad

educativa. Según los resultados del estudio de Educo, Entreculturas, Plan International, & Save the Children, menos del 35 % de escuelas disponía de plataforma virtual activa durante el cierre por la DANA.

40.000 menores interrumpieron sus clases y el 53% de las rutas escolares quedaron inutilizadas (GVA, 2024). Esto supuso una brecha de aprendizaje y aumento del “estrés escolar” en alumnado realojado. Actualmente todavía persiste una carencia de estudios y análisis sobre las consecuencias que esta situación tuvo en la población infantil y adolescente, tanto autóctona como inmigrante. Asimismo, destaca la ausencia de consultas directas a menores y adolescentes durante la fase de emergencia. La siguiente cita de un director de un colegio, muestra la situación que todavía están viviendo los centros.

*No había colegio ni era viable poder llevarlos a otros centros en las primeras semanas, algunos a día de hoy (abril de 2025) todavía siguen yendo en autobús a València al colegio desde Catarroja [...] La docencia online ha sido muy complicada y dramática, yo tengo dos hijas una está en ESO y se conectaba online, pero se quedaba sola porque nos íbamos a trabajar, otros se han ido a otras localidades con familiares, etc. (Informante 4, 48 años)*

Tal como se ha documentado en diversos medios de comunicación, las ayudas iniciales llegaron de manera tardía, insuficiente o no han llegado. Según el estudio elaborado por Educo, Entreculturas, Plan International y Save the Children, una de las principales demandas expresadas por las familias afectadas fue la atención psicológica dirigida a los menores, priorizándola incluso por encima de la asistencia destinada a la rehabilitación de viviendas o la reposición de vehículos, un hecho que han confirmado los centros educativos participantes en esta investigación.

*La Conselleria ofreció que estaba montando un servicio de atención psicológica extra, que era un sistema de psicólogos clínicos, pero todo eran buenas palabras y poca acción, aquí no hemos visto nada. Ahora una ONG de psicólogos y asistentes sociales que tienen montada una estructura para otras circunstancias se han volcado en*

*el caso Dana y están ofreciendo el servicio, están atendiendo estos casos. Tenemos un 20% de alumnado inmigrante, una menor perdió a su abuela y otro al marido de su madre. (Informante 4, 48 años)*

Las consecuencias psicológicas derivadas de la DANA en la población infantil incluyen pesadillas, miedo a la lluvia y evitación de salir al exterior, según lo descrito por especialistas en psicología de Save the Children. De acuerdo con los datos proporcionados por Educo, Entreculturas, Plan International y Save the Children (2025), el 80 % de las familias ha percibido cambios significativos en el comportamiento de los menores, siendo los síntomas más comunes el miedo (42 %), tristeza (36 %), insomnio (28 %) y ansiedad (23 %). Además, el estudio revela que el 68 % de las familias no ha conseguido acceder a servicios especializados de atención psicológica infantil. Durante los tres meses que pasaron para activar las ayudas de libros de texto y comedor en municipios con mayor daño, supuso, además, la sobrecarga económica de familias y doble exclusión (material + emocional).

*Cuando supimos la ratio de alumnos que podíamos acoger, desde ese momento los maestros que podíamos venir acudimos antes de la reapertura del centro para acondicionar las instalaciones y prepararnos para la nueva realidad. (Informante 8, 55 años)*



*Imagen 1: Colegio afectado por la DANA, Redacción digital Noticias Cuatro, 2025*

*Según relata Isabel, su “hijo ahora está con tics”. Este caso no es aislado. Miles de niños y padres viven esta realidad. Seis meses después, muchos de ellos no tienen sus necesidades cubiertas: se tienen que trasladar a otras localidades para poder jugar, dan clase en barracones o viven en lugares insalubres. Protegerles y ayudarles es una asignatura que ha quedado pendiente y que seguirá pasando factura en los más vulnerables. (Redacción digital Noticias Cuatro, 2025, 25 de abril).*

Según la información recopilada en este trabajo, entre las diversas dificultades experimentadas por los menores destacan: la pérdida de espacios seguros y de socialización, aspecto especialmente señalado por los directores de centros educativos y reclamado por las familias como esencial para que los niños y niñas recuperen la normalidad de su infancia. Asimismo, se identificaron problemas asociados a una brecha digital y material significativa, evidenciada en la ausencia de planes eficaces de enseñanza a distancia, la falta inmediata de materiales didácticos esenciales, libros y dispositivos tecnológicos, situación que aún no ha sido completamente resuelta en algunos de los centros educativos. Además, resalta la insuficiente atención psicológica destinada a la infancia, así como la escasez de apoyos específicos para padres y madres, quienes tuvieron que dedicarse a labores de limpieza en las zonas afectadas, viéndose obligados a dejar sin supervisión a sus hijos e hijas. Finalmente, cabe destacar que la apertura limitada de algunos centros educativos durante el mes de diciembre solo fue posible gracias al esfuerzo adicional del personal docente y de voluntarios.

*Hoy es el día, (abril de 2025) que todavía estamos haciendo arreglos nosotros, con obras y a un ritmo muy lento, al principio la Conselleria decía que era un tema municipal que eran los ayuntamientos los que tenían que hacerse cargo, pero no caían que el propio ayuntamiento estaba destrozado. (Informante 4, 48 años)*

A partir de los datos obtenidos durante la realización de este trabajo, la situación fue tan caótica que no hubo distinción entre el origen ni la situación familiar de los menores. Además, los menores, ante esta situación, fueron los últimos, no en recibirla, sino en que pensaran que necesitaban ayuda.

## 6. CONCLUSIONES

El presente Trabajo Fin de Máster ha explorado los procesos de acogida y escolarización de menores inmigrantes en diez centros educativos de diversas comarcas de la Comunitat Valenciana. A lo largo de un curso académico (2024-2025) combiné la observación etnográfica con diez entrevistas en profundidad a docentes y equipos directivos, junto a mi experiencia personal. Este recorrido me permitió entrelazar la voz de quienes sostienen cotidianamente el aula con el marco normativo que guía, o condiciona, su labor. Los siguientes apartados recogen los principales aprendizajes surgidos de esa doble mirada.

### 6.1 Cumplimiento de los objetivos de investigación

El primer propósito de la investigación fue conocer, desde dentro, cómo se materializa la bienvenida al alumnado recién llegado, cómo se realiza la acogida del alumnado por parte de las docentes. Los testimonios revelan escenarios muy distintos: en algunos colegios la acogida se inicia con un sencillo gesto, una profesora que, a media mañana, presenta al nuevo alumno a la clase, y se prolonga en una tutela atento durante los meses siguientes; en otros, la falta de protocolos claros convierte la llegada en un momento fugaz que cada docente resuelve como puede, confiando en la plasticidad de la infancia. Las herramientas institucionales existen, pero su activación, diseño y preparación depende casi siempre de, tiempo, el currículo educativo, la formación y la convicción personal del profesorado, y sobre todo del apoyo institucional, que falla a menudo.

El segundo objetivo buscaba contrastar la letra de los planes y medidas legales con su despliegue real. La distancia entre ambos mundos aflora enseguida: solo cuatro de los diez centros aplican parte de los protocolos de acogida previstos por la Conselleria. En los demás, las directivas seleccionan aquello que consideran imprescindible, gestión administrativa y pruebas de diagnóstico, y delegan el resto en la buena voluntad de los claustros. La consecuencia es una escolaridad a dos velocidades que oscila entre la integración cuidadosa en centros con un mayor número de alumnado inmigrante y la inmersión abrupta.

La tercera meta abordó un suceso inesperado: la DANA que azotó la región en noviembre de 2024. Investigar de qué manera ha influido la catástrofe de la Dana en la acogida de niñas y niños inmigrantes y autóctonos. Aquel temporal, más que una anécdota

meteorológica, se convirtió en un laboratorio de resiliencia. Las aulas anegadas, los libros empapados y el retraso en la incorporación de los menores forzaron a improvisar redes de solidaridad: maestros que habilitaron espacios provisionales, familias que compartieron material escolar, equipos directivos que reescribieron calendarios y la urgencia de las clases online para las que no estaban preparados ni los docentes por falta de programas, ni muchos niños por falta de material, internet o simplemente porque no tenían casa. Lejos de frenar la acogida, la catástrofe evidenció, dentro del caos, la potencia de los vínculos comunitarios cuando se conjugan necesidad y compromiso a falta de ayuda institucional, tanto de material como de apoyo emocional a los menores.

Finalmente, quise aportar una lectura antropológica que desplazara la mirada del déficit al intercambio, con nuevos puntos de reflexión en base a los resultados obtenidos y analizados. La etnografía reveló aulas donde las identidades se entretajan a diario. Este trabajo me ha permitido ver con más profundidad lo que, en ocasiones he podido observar en mi trabajo, sobre las relaciones interculturales en el aula, en esta ocasión desde la visión del profesorado. Un tejido de gestos aparentemente menudos, ordenados en la rutina del centro, configura lo me gusta nombrar como la «pedagogía de la reciprocidad»: un movimiento sostenido que, en ocasiones, convierte la diferencia en un recurso pedagógico y comunitario, y no en un obstáculo.

Desde esta perspectiva, la acogida se revela como un proceso relacional de ida y vuelta; no se trata solo de integrar al que llega, sino de dejarse transformar colectivamente por su presencia. Esa condición dialógica, apreciable en las conversaciones de pasillo y en los recreos, confiere a los centros educativos una extraordinaria capacidad de reinención cultural, en la que recae todo el peso de la preparación y la aplicación de los programas de acogida, algo para lo que la mayoría del profesorado no se encuentra preparado.

## 6.2 Aportaciones teóricas y prácticas

Este trabajo matiza la noción de «nueva inmigración» en contextos mediterráneos al subrayar que la llegada de menores no solo modifica las cifras demográficas, sino los imaginarios de ciudadanía que se escenifican en el aula. La escuela, lejos de ser un mero espacio de instrucción, actúa como crisol donde los niños redefinen su pertenencia y, de paso, interpelan a la comunidad que los recibe.

Desde el punto de vista práctico, la investigación reúne un repertorio de experiencias muy diferentes, dependiendo del número de alumnos y de posición geográfica del centro, encontramos centros sin programa de acogida o que no lo tienen terminado. De igual modo, pone sobre la mesa la urgencia de incorporar la formación en competencia intercultural como parte troncal de los planes de estudios de Magisterio y de la formación continua del profesorado.

Durante el trabajo de campo afloró, además, un racismo oculto o inconsciente: desde comentarios paternalistas hasta expectativas académicas más bajas hacia cierto alumnado y la tendencia a etiquetar de forma homogénea («los latinos», «los marroquí»). Estas micro-desigualdades, casi imperceptibles para quienes las ejercen, erosionan el sentido de pertenencia de los menores y evidencian la urgencia de una formación específica para el profesorado.

Asimismo, en el plano metodológico, la triangulación entre mi experiencia participante personal anterior a este trabajo, entrevistas y análisis documental perfilada en este estudio ofrece un modelo replicable para futuras investigaciones sobre diversidad cultural en contextos educativos. Este enfoque integrado confirma el valor de la mirada etnográfica para iluminar dinámicas que quedarían invisibilizadas en los registros cuantitativos habituales.

### 6.3 Límites y horizontes de investigación

Si bien el trabajo ofrece un mapa de la realidad valenciana, es consciente de sus márgenes. El recorte temporal (un curso académico) y geográfico (diez centros) impide generalizar los hallazgos a todo el sistema. Además, ofrece una foto fija de un momento histórico clave, como es el año de la Dana, que es significativo y un futuro estudio de caso en un momento concreto. A ello se suma la necesidad de seguir la trayectoria de los menores más allá de primaria para comprender cómo evoluciona su sentido de pertenencia. De cara al futuro se abren, además, tres sendas sugerentes: indagar en la colaboración efectiva de las familias inmigrantes en la vida escolar; analizar el papel que juegan las redes sociales y las tecnologías digitales en la creación de comunidades de apoyo; y comparar la experiencia valenciana con la de otros sistemas europeos que han desarrollado políticas de acogida innovadoras.

Todo estudio etnográfico es, por definición, un recorte: una mirada situada que ilumina ciertas aristas de la realidad al tiempo que deja otras en penumbra. El trabajo que aquí presento no escapa a esa condición. Haber conversado largo y tendido con los docentes y equipos directivos me ha permitido captar la textura de la acogida escolar, pero también ha constreñido el alcance de los hallazgos.

El carácter cualitativo del proyecto, sustentado en observación y entrevistas, el tamaño acotado de la muestra y la selección intencional de los colegios impiden que las conclusiones se extrapolen de forma estadística. A ello se suman el vaivén inevitable de mi propia presencia, a veces percibida como aliada cercana y otras como agente externo, capaz de colorear las respuestas. Sobre todo, reconozco la ausencia de las voces infantiles y familiares, cuya perspectiva habría enriquecido la comprensión del proceso de acogida desde dentro, un reto para repensar, la visión y opinión de la propia infancia.

Lejos de considerarlos un lastre, estos límites se transforman en brújulas que orientan la investigación hacia delante. Invitan, en primer lugar, a seguir la pista del alumnado inmigrante a lo largo del tiempo, para entender cómo se arraigan, o se resquebrajan, sus trayectorias académicas y afectivas. Señalan, también, la pertinencia de entrelazar métodos cualitativos y cuantitativos que permitan correlacionar prácticas pedagógicas con resultados medibles, sin perder la calidez de la experiencia vivida. Reclaman una mirada interseccional que cruce la condición migrante con género, clase o diversidad funcional, y reivindican estudios participativos donde niños, niñas y familias ocupen el centro del relato. No menos sugerentes son los campos aún por cartografiar: la construcción de identidades híbridas en redes sociales; la evaluación rigurosa de programas antirracistas para el profesorado; la comparación con contextos rurales, con otras comunidades autónomas o con países mediterráneos de historia migratoria semejante; y, por supuesto, el escrutinio detallado de las respuestas institucionales —o sus silencios— tras episodios extremos como la DANA.

#### 6.4 Implicaciones para la política educativa. Recomendaciones desde el diagnóstico.

Los hallazgos apuntan a la conveniencia de establecer y revisar algunos puntos:

- **Un protocolo de acogida unificado**, con indicadores claros y seguimiento anual, que garantice la equidad entre centros.

- Resulta igualmente prioritario **reforzar la plantilla** de orientadores, mediadores interculturales y educadores sociales, evitando la intermitencia de los programas temporales.
- Hacer obligatoria la **formación en interculturalidad**, en lugar de mantenerla como oferta voluntaria, y promover la participación de las familias mediante horarios flexibles y traducción comunitaria son apuestas que emergen, con fuerza, de las voces entrevistadas.
- Una **coordinación efectiva** con servicios sociales y entidades locales aparece como condición *sine qua non* para que la escuela no actúe en soledad.

## 6.5 Reflexión final.

Al llegar al cierre de este trabajo, centré mi atención en el objetivo final que me propuse: aportar una lectura antropológica que desplazara la mirada del déficit al intercambio. Desde la antropología, intenté no imponer respuestas, sino acompañar procesos, asumir una postura atenta, crítica y situada. Esta última parte del trabajo no pretende ofrecer una conclusión cerrada, sino más bien una invitación: a seguir pensando, a seguir escuchando, a seguir intercambiando. A lo largo del proceso, los resultados obtenidos no solo me ofrecieron datos, sino también preguntas.

La investigación revela que buena parte de la exclusión opera en registros casi invisibles: un comentario bienintencionado que rebaja expectativas, una etiqueta homogénea que oculta trayectorias singulares, una reunión programada en horarios incompatibles con la jornada laboral de las familias migrantes. Detectar y desactivar estos mecanismos exige desarrollar competencias antirracistas y fomentar espacios de reflexión crítica entre los claustros. La igualdad legal es condición necesaria, pero insuficiente sin una igualdad cotidiana que se practique en la vida escolar.

Mirar al futuro implica asumir la educación como un proyecto común de sociedad. Las políticas inclusivas no pueden depender de la geografía o de la vocación de unas pocas personas comprometidas. Necesitan un horizonte de financiación sostenida, formación obligatoria y evaluación participativa. Del mismo modo, la academia, y en particular la antropología, está llamada a acompañar estos procesos, aportando herramientas teóricas

y metodológicas que amplifiquen las voces de quienes raramente ocupan la tribuna pública.

Además, el trabajo de campo mostró que las crisis, como la DANA, exponen más las grietas estructurales que posibles innovaciones. Tras el temporal que inundó aulas y patios, la comunidad educativa se enfrentó a un abandono casi total por parte del Gobierno valenciano: las ayudas prometidas tardaron semanas en llegar y, en algunos casos, nunca se materializaron. Sin recursos para reparar infraestructuras ni reponer material escolar, fueron los propios docentes, las AMPA y los colectivos vecinales quienes organizaron campañas de donación y habilitaron espacios provisionales de aprendizaje. Esa respuesta solidaria, aunque admirable, se sostuvo a costa de una sobrecarga emocional y laboral que no puede normalizarse. La lección no es ensalzar la resiliencia comunitaria, sino subrayar la urgencia de reforzar los mecanismos públicos de apoyo y garantizar estructuras colaborativas estables que impidan que la acogida dependa únicamente de la buena voluntad individual.

En última instancia, este TFM se inscribe en un movimiento más amplio que reclama el derecho a la pluralidad como norma y no como excepción. Reconocer la diversidad no significa tolerarla de manera condescendiente, sino celebrarla como la lógica natural de nuestras comunidades. Si algo demuestra la experiencia de estos diez colegios es que el aula se convierte, cada día, en un laboratorio de futuro: un espacio donde se ensayan formas de convivencia que pueden irradiar al resto de la sociedad. Dependerá de nuestra capacidad de escucha, autocrítica y cuidado mutuo que ese futuro sea, efectivamente, más justo, más solidario e inclusivo.

Una de las pretensiones de este trabajo es invitar, en definitiva, a desplazar la pregunta del «quién llega» al «cómo nos encontramos» y a reconocer que la ciudadanía intercultural se construye, sobre todo, en la escucha atenta y en la práctica diaria del cuidado compartido, espero que su lectura haya llevado a esta reflexión.

La realidad es la de una escuela situada en la encrucijada entre la normativa inclusiva en unas aulas cada vez más multiculturales y la escasez de recursos y formación. Sin embargo, también es la historia de docentes que, pese a todo, inventan estrategias para que nadie quede fuera; de equipos directivos que convierten las crisis en oportunidades de cohesión; y de niñas y niños que, con su mera presencia, recuerdan que la diversidad no es un reto añadido, sino la materia misma de la que está hecha la convivencia.

La imagen que emerge de este recorrido etnográfico es la de una escuela que avanza, no sin tropiezos, hacia una sociedad plural. Entre los pupitres se despliegan tensiones propias de la sociedad que la rodea: la riqueza de la diversidad, la precariedad de los recursos, la fuerza de las redes solidarias y, también, los ecos sutiles de un racismo estructural que a menudo pasa inadvertido. Ese pulso contradictorio confiere a la institución educativa un potencial transformador inmenso: todo lo que sucede en el aula resuena, tarde o temprano, en la calle.

Una de las principales lecciones es que la acogida no puede concebirse como un acto puntual, sino como un proceso continuo que implica rehacer vínculos, lenguajes y expectativas. El concepto de «pedagogía de la reciprocidad» que propongo subraya precisamente esa dimensión interactiva: la escuela no solo integra al que llega, sino que se re-configura con cada nueva incorporación, redefiniendo quiénes somos y cómo queremos convivir. Este hallazgo trasciende el contexto valenciano y dialoga con literaturas internacionales que reivindican modelos educativos centrados en los cuidados mutuos y la justicia relacional.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Agier, M. (2011). *Managing the undesirables: Refugee camps and humanitarian government* (D. Fernbach, Trad.). Polity Press.

Agier, M. (2021). *The stranger as my guest: A critical anthropology of hospitality* (H. Morrison, Trad.). Polity Press.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural: una respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguado, T. (2012). *Educación intercultural: una propuesta inclusiva para una sociedad plural*. Graó.

Augé, M. (1996), *El sentido de los otros*, Paidós, Barcelona.

Arnaiz-Sánchez, P. (2020). La inclusión educativa y el alumnado inmigrante: Una revisión de investigaciones recientes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 35-50.

Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Revista Educar*, nº44, Mondragon Unibertsitatea, Gipuzkoa.

Bauman, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1).

Benegas, A. (2023). La narración oral en la Educación Primaria: Una herramienta pedagógica y transmisora de cultura [Trabajo de fin de grado, Universitat Rovira i Virgili].

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1973). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). Segregación escolar y desigualdades educativas en contextos urbanos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 113-132.

Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2).

- Carabaña, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62–73.
- Castles, S. (2004). Factores que hacen y deshacen las políticas migratorias. Conferencia sobre Avances y Metodológicos en el Estudio de la Migración Internacional, Universidad de Princeton.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2003). La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno (3ª ed., A. Santamaría, Trad.). México: Universidad Autónoma de Zacatecas / Paidós.
- Castles, S. (2010). Comprendiendo la migración global: Una perspectiva desde la Transformación social. *Relaciones Internacionales*, 141-165
- Comas d'Argemir, D., & Pujadas, J. J. (1992). Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertenencia. *Papers. Revista de sociología*, (36), 73–88.
- Comas d'Argemir, D. (2017). Bienestar infantil y diversidad familiar. Infancia, parentalidad y políticas públicas en España. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, (33), 61–77.
- Comas d'Argemir, D. (2019). Cuidados y derechos. El avance hacia la democratización de los cuidados. *Cuadernos de Antropología Social*, (49), 13–29.
- Choi, S., Mao, X., & Park, S. (2025). Promoting school belonging for immigrant students: The interplay of inclusive school climate and multicultural education. *School Effectiveness and School Improvement*.
- De Madaria Escudero, B., Requena i Mora, M., García de Fez, S., Vila Lladosa, L. E., Gabaldón Estevan, D., Muñoz Rodríguez, D., & Rodríguez Victoriano, J. M. (2018). El proyecto “Mapa Escolar de Valencia”: Análisis de la zonificación educativa de la ciudad de Valencia. *Arxius de Ciències Socials*, (39), 129–142.
- Díaz de Rada, A. (2011). El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía. UNED.
- Díez Mediavilla, A., Brotons Rico, V., Escandell Maestre, D., & Rovira Collado, J. (Eds.). (2016). Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos [Aprentatges plurilingües i literaris: Nous enfocaments didàctics]. Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Fernández Enguita, M. (2018). Más escuela y menos aula: La innovación en la perspectiva de un cambio de época. Madrid: Ediciones Morata
- Funcas, (2024) La población extranjera en situación irregular en España. Focus on Spanish Society, Notas de coyuntura social.
- Gallardo Vázquez, P., & Ruiz Curado, S. D. (2008). Inmigración, educación y trabajo. Sevilla: Wanceulen Editorial.

García Coll, C., Lamberty, G., Jenkins, R., McAdoo, H. P., Crnic, K., Wasik, B. H., & García, H. V. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67(5), 1891-1914.

García Castaño, F. J., & Carrasco Pons, S. (Eds.). (2011). Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana (Colección Estudios Creade, n.º 8). Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Granvik Saminathen, M., Löfstedt, P., & Brodin Låftman, S. (2021). Classroom immigrant density predicts psychological well-being among adolescents with an immigration background. *International Journal of Public Health*, 66, 647380.

García, F. J., & Carrasco, S. (2011). Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación (Estudios Creade N°8). Instituto de Formación del Profesorado.

Gil, S., Agrela, B. (2008). El mundo en movimiento. Contextualización de las migraciones internacionales en Europa y América Latina. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería* (en prensa).

Grañenas, M. (2010). El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de Pisa 2006. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Gómez Couso, J. R. (2008). Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante. En *Lenguas, currículo y alumnado inmigrante: Perfil y formación del profesorado* (pp. 137–141). Universidad de Deusto.

Howard, K., Moore, D., Dimitrellou, E., & Janik Blaskova, L. (2024). School-based mental health support for migrant children and young people: A scoping review. *Journal of School Psychology*, 107, 101393.

Krotz, E. (2002). La otredad cultural entre utopía, ciencia y cotidianidad. *Alteridades*, 12(24), 5-17.

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes Cabrera, A., & Parra-González, M. E. (2019). Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 95-108.

Lerías, D., Ziaian, T., Miller, E., Arthur, N., Augoustinos, M., & Pir, T. (2025). The role of acculturative stress on the mental health of immigrant youth: A scoping literature review. *Community Mental Health Journal*, 61(3), 462–491.

Mahía, R., & Medina, E. (2022). Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. OBERAXE, Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. William Morrow.

Mead, M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. Natural History Press.

Menéndez, E. L. (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. México: UNAM.

Nieto, S. (2002). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. Lawrence Erlbaum Associates.

Offenhenden, M. (2017). "Si hay que romperse una, se rompe": El trabajo del hogar y la reproducción social estratificada [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili].

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*.

Quicios García, M. D. P. (2006). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace" en España. *Red Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Requena de Torre, M. D. (2024). La educación de los menores de origen migrante. En *Estudios sociales sobre el estado social y democrático de derecho (Tomo I, cap. II, pp. 311–329)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Rodríguez, A. J., & Ortega, R. (2014). Estudio piloto sobre formación docente. En *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica (pp. 274–292)*. Biblioteca Nueva.

Sánchez Alonso, B. (2011). *La política migratoria en España: un análisis de largo plazo*. <http://hdl.handle.net/10637/11764>

Santos, M. A., & Lorenzo, M.<sup>a</sup> M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Revista de Educación*, 350, 277–300.

Santos, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97–110.

Serra Salamé, C., & Paludàrias Martí, J. M. (2011). Educación social e inmigración: ámbitos y perspectivas. En F. J. García Castaño & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación (pp. 119–140)*.

Sosa Arbelo, S., Rodríguez García, P., & Vilar Marrero, V. (2024). El apego, la identidad y el sentido de pertenencia en menores extranjeros no acompañados [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna].

Temas de Psicoanálisis. (2024, 17 julio). El valor del arraigo en el proceso personal de jóvenes migrantes. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/>

Tilly, C. (1965). *Migration to an American city*. University of Delaware.

Veiga, U. (2000). Teorías sobre las migraciones. *Migraciones & Exilios: cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 1, 11-26.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Zamora, B. M. (2008). *Qué escuela, para qué inmigrantes*. Universidad de La Laguna.

-Webgrafía.

Ajuntament de València, Oficina de Estadística. (2025). Padrón municipal de habitantes: Características de la población de la ciudad de València [Informe estadístico]. Ayuntamiento de València. <https://www.valencia.es/estadistica>

Banco Central Europeo. (2025). Informe Anual 2024. <https://www.ecb.europa.eu/press/annual-reports-financial-statements/annual/html/ecb.ar2024~8402d8191f.es.html>

CEIP Miguel de Cervantes. (2023, septiembre). Protocolo de actuación para la acogida del alumnado recién llegado al centro [Archivo PDF]. Portal Edu GVA. <https://portal.edu.gva.es/colegiodealgorfa/wpcontent/uploads/sites/613/2023/09/PROTOCOLO-ACOGIDA-ALGORFA-SEPTIEMBRE-2023.pdf>

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2025). Barómetro de marzo 2025: Avance de resultados (Estudio nº 3502). [https://www.cis.es/documents/d/cis/es3502marMT\\_a](https://www.cis.es/documents/d/cis/es3502marMT_a)

Educo, Entreculturas, Plan International, & Save the Children. (2025). Análisis de necesidades en el sector de la educación y protección de la infancia tras la DANA (Informe ejecutivo). Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

Fernández, J. (2021) *El Orden Mundial. Historia de la política europea de inmigración y asilo*. <https://elordenmundial.com/historia-politica-europea-inmigracion-y-asilo/>

Generalitat Valenciana, Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo. (2022, 23 de febrero). ITACA 3: Inclusión Educativa [Manual de usuario]. <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/registre-en-itaca-3-inclusio-educativa>

Generalitat Valenciana. (2025, 20 de mayo). El Consell autoriza a la Abogacía a presentar un recurso de inconstitucionalidad por el reparto de menores migrantes no acompañados de Canarias [Nota de prensa]. Comunica GVA. <https://comunica.gva.es/es/detalle?id=392637307>

Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació, Cultura, Universitats i Empleo. (s. f.). Programa de acogida al Sistema Educativo (PASE). Recuperado el 23 de mayo de 2025, de <https://ceice.gva.es/es/web/innovacion-calidad/programa-de-acogida-al-sistema-educativo-pase->

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje: Informe español (Vol. I). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>

Instituto Nacional de Estadística. (2024). Padrón continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2024: <https://www.ine.es/>

Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. (2024). Radiografía de las migraciones en la Comunitat Valenciana 2024: IVIE.

Instituto Nacional de Estadística. (2025). Estadística Continua de Población (ECP). <https://ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T24.htm>

La Moncloa (2025) Información DANA, Actualización de datos del Gobierno de España, Última actualización 31 de mayo de 2025, Enlace web: <https://www.lamoncloa.gob.es/info-dana/Paginas/2025/300525-datos-seguimiento-actuaciones-gobierno.aspx>

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español. Madrid.

Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2024). Plan estratégico para el periodo 2024–2028. Ginebra: OIM. <https://www.iom.int/es/plan-estrategico-de-la-oim-2024-2028>

OECD. (2024). Students from migrant backgrounds. <https://www.oecd.org/en/topics/students-from-migrant-backgrounds.html>

Redacción digital Noticias Cuatro. (2025, 25 de abril). Las consecuencias de la DANA, presentes en 70.000 niños seis meses después: “Mi hijo ahora está con tics”. Noticias Cuatro. [https://www.cuatro.com/noticias/sociedad/20250425/consecuencias-dana-ninos-seis-meses-despues-salud-mental\\_18\\_015408075.html](https://www.cuatro.com/noticias/sociedad/20250425/consecuencias-dana-ninos-seis-meses-despues-salud-mental_18_015408075.html)

Tinoco Morales, O. (2025, 24 abril). Escuelas de la SEP aceptarán a niños migrantes “sin trámites burocráticos”, anuncia Mario Delgado. Infobae. <https://www.infobae.com/>

-Referencias legales.

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. (2022). Decret 195/2022, de 11 de novembre, del Consell, d'igualtat i convivència en el sistema educatiu valencià. [https://dogv.gva.es/datos/2022/11/16/pdf/2022\\_10681.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/11/16/pdf/2022_10681.pdf)

España, Jefatura del Estado. (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, pp. 122868-122953). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Generalitat Valenciana, Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte. (2018, 5 de junio). Resolución de 5 de junio de 2018, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana (DOGV núm. 8314, 11-06-2018).

Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. (2025). Real Decreto-ley 2/2025, de 18 de marzo. BOE. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2025-5404](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2025-5404)

Ministerio español de Integración, Seguridad Social y Migraciones. (2024). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2024/11/19/1155/con>

Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. (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)

Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. (2023) Real Decreto 629/2022, de 26 de julio, por el que se modifica el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril.

-Tablas.

Tabla 1: Elaboración propia a partir de las entrevistas y el trabajo de campo, p. 12.

Tabla 2: Elaboración propia a partir de la bibliografía y del trabajo de campo. Barreras educación menores inmigrantes, p. 18.

Tabla 3: Elaboración propia a partir de la bibliografía y el trabajo de campo. Barreras educación familias y menores, p. 42.

-Gráficos.

Gráfico 1: Evolución reciente del aumento en la población extranjera residente en la Comunitat Valenciana. Fuente INE, p. 8.

Gráfico 2: Elaboración propia a partir de los datos del INE-IVIE. Distribución de menores extranjeros por provincia, 2024, p. 16.

Gráfico 3: Fuente INE, Evolución de la emigración e inmigración en España 2008-2022, p. 39.

-Imágenes.

Imagen 1: Colegio afectado por la DANA, Redacción digital Noticias Cuatro, 2025, p.

69