

Cádiz mira al mundo: un enfoque local para la inclusión global. Cádiz looks to the world: a local approach to global inclusion.

Autora: Cristina Jiménez Tenorio
Psicóloga y Orientadora Educativa
Email: cristinajimten@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9204-5052>

Francisco Navas Montalvo

Maestro de Apoyo a las NEAE

E-mail: franavasmontalvo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9675-0847>

Recibido: 12/11/2025 Revisado: 14/11/2025 Aceptado: 25/11/2025 Publicado: 1/12/2025

Resumen:

La integración del alumnado inmigrante constituye un desafío central para las escuelas de Cádiz, en un contexto social y cultural caracterizado por la diversidad y la globalización. Este artículo analiza las barreras lingüísticas, sociales y emocionales que enfrentan los menores inmigrantes en la ciudad, así como los riesgos de aislamiento, discriminación y rezago académico. Se destaca el papel del aprendizaje del español como eje clave para la inclusión educativa y social, facilitando la comprensión del currículo, la participación en el aula y la construcción de relaciones significativas.

Asimismo, se subraya la importancia de estrategias educativas locales integrales, que incluyan proyectos de acogida, actividades de socialización y formación docente intercultural, para promover la equidad y el respeto mutuo en los centros educativos de Cádiz. La inclusión efectiva requiere un compromiso cooperativo entre el alumnado migrante y la comunidad educativa, reconociendo que la voluntad de integrarse es tan importante como la disposición de los recursos disponibles.

El análisis refleja que, aunque la integración total es un objetivo complejo en Cádiz, las políticas y prácticas educativas orientadas a la inclusión constituyen herramientas esenciales para garantizar oportunidades equitativas, fortalecer la cohesión escolar y favorecer el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Palabras clave: educación, migrantes, diversidad, integración.

Abstract:

The integration of migrant students is a central challenge for schools in Cadiz, in a social and cultural context characterized by diversity and globalization. This article analyzes the linguistic, social, and emotional barriers faced by immigrant children in the city, as well as the risks of isolation, discrimination, and academic underachievement. The role of learning Spanish is highlighted as a key axis for educational and social inclusion, facilitating curriculum understanding, classroom participation, and the building of meaningful relationships.

Likewise, the importance of comprehensive local educational strategies is emphasized, including welcoming projects, socialization activities and intercultural teacher training, to promote equity and mutual respect in the educational centers of Cadiz. Effective inclusion requires a cooperative commitment between migrant students and the educational community, recognizing that the willingness to integrate is as important as the availability of resources.

The analysis reflects that, although full integration is a complex objective in Cadiz, educational policies and practices aimed at inclusion constitute essential tools to guarantee equal opportunities, strengthen school cohesion and promote the integral development of all students.

Keywords: education, migrants, diversity, integration.

Cómo citar: Jiménez-Tenorio, C. y Navas-Montalvo, F. (2025). Título. *Gaditana-logía. Estudios sobre Cádiz*, 6(9), 64-77. <http://doi.org/10.25267/Gadit.2025.v6.08>

1. Introducción

La escuela actual se enfrenta al reto de atender a un alumnado cada vez más diverso, dentro de una sociedad que cambia a gran velocidad. Esa diversidad, aunque supone una gran fuente de aprendizaje y de riqueza cultural, también conlleva ciertas dificultades que requieren una mirada atenta. En Cádiz, una ciudad con tanta historia y mezcla de influencias, estos retos se sienten de forma especial: la convivencia entre lo tradicional y lo nuevo, el peso del turismo y los cambios sociales hacen que la escuela tenga que adaptarse constantemente para seguir siendo un espacio de encuentro y de igualdad.

La integración de estudiantes provenientes de contextos migratorios constituye un ejemplo claro de este equilibrio: por un lado, la inclusión plena representa un ideal necesario para garantizar equidad y desarrollo; por otro, la limitada disponibilidad de recursos y la situación económica de Cádiz, dificultan su implementación efectiva. La pobreza relativa y la presión sobre los servicios públicos locales condicionan la capacidad de los centros educativos para ofrecer programas de integración extensos y sostenibles.

A pesar de estas dificultades, la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de participar plenamente en la vida académica y social. La inclusión no solo favorece la equidad educativa, sino que también contribuye al fortalecimiento de valores de respeto, cooperación y convivencia, elementos esenciales para la formación integral de los menores. Desde esta perspectiva, garantizar que cada estudiante, independientemente de su origen, tenga acceso a oportunidades de aprendizaje y a un entorno seguro y acogedor constituye una meta central para cualquier sistema educativo (López, 2018)

En el presente trabajo se propone analizar las estrategias y prácticas educativas que favorecen la integración del alumnado inmigrante en Cádiz, destacando el papel de la lengua, la convivencia escolar y la formación docente. Asimismo, se reflexiona sobre los límites y desafíos de la inclusión, reconociendo que su éxito no depende únicamente de la disposición del sistema educativo o de la voluntad de las comunidades locales para facilitar la integración, sino también del compromiso activo de la familia inmigrante para participar y adaptarse. La inclusión efectiva requiere un esfuerzo cooperativo en el que ambas partes trabajen juntas; sin esta colaboración, los procesos de integración pueden resultar insuficientes, especialmente en un contexto como el de Cádiz, donde la presión sobre los recursos y la capacidad económica limita la sostenibilidad de los programas educativos más ambiciosos.

2. Educación e infancia migrante: un desafío contemporáneo.

La migración constituye un fenómeno de alcance global que ha influido de manera decisiva en el desarrollo histórico de los países europeos, generando transformaciones sociales, económicas y culturales (Pérez, 2024). En un contexto marcado por la creciente interconexión entre naciones, los procesos de globalización han acentuado desigualdades y desequilibrios entre distintos pueblos y culturas, lo que contribuye a explicar, en parte, los patrones migratorios observados en la actualidad. En las últimas décadas, los flujos migratorios han transformado profundamente el panorama social y educativo en numerosos países europeos, y España no ha sido una excepción (Puche, 2025).

En el caso de Cádiz, esta realidad adquiere matices específicos. La capital de provincia, tradicionalmente afectada por altos índices de desempleo y precariedad, se enfrenta al reto de acoger a una población inmigrante creciente en un contexto de recursos limitados. La combinación de vulnerabilidad económica local y llegada de nuevas familias procedentes de contextos diversos configura un escenario social especialmente complejo, donde la escuela emerge como un espacio de equilibrio entre la acogida, la convivencia y la gestión de la escasez (Rodríguez, 2021).

El fenómeno migratorio ha transformado profundamente las sociedades contemporáneas, configurando entornos multiculturales y plurales. Las migraciones se han consolidado como un vector de transformación socioeconómica y de las relaciones entre los Estados. Según la Organización Internacional de Migraciones (OIM), en 2020

había más de 280 millones de personas inmigrantes internacionales, lo que equivaldría al 3,6 % de la población mundial, triplicando la cifra estimada en 1970 (McAuliffe y Ocho, 2024). En el contexto andaluz, y especialmente en Cádiz, estos movimientos han modificado la composición demográfica de los centros escolares, donde la presencia de alumnado extranjero ha pasado de ser una excepción a formar parte estructural del aula (García, Rubio y Bouachra, 2008).

La llegada de familias procedentes de contextos culturales, lingüísticos y socioeconómicos diversos ha generado una realidad escolar plural que exige nuevas formas de respuesta educativa (Lozano, 2023). Este fenómeno ha situado a la infancia migrante en el centro del debate pedagógico, no sólo como objeto de atención, sino como oportunidad para repensar la escuela desde principios de equidad, justicia social y reconocimiento de la diversidad. En Cádiz, donde muchas comunidades educativas operan en entornos socialmente vulnerables, la integración del alumnado inmigrante requiere una mirada sensible que combine la inclusión con la sostenibilidad de los recursos y el respeto a la identidad cultural local (Rico, 2022).

El ámbito educativo se convierte, así, en un espacio clave para la integración y el desarrollo personal de los menores inmigrantes, desempeñando un papel decisivo en la construcción de su identidad, su sentido de pertenencia y sus oportunidades de participación social. Sin embargo, esta tarea no está exenta de retos: la desigualdad en el acceso a los recursos, las barreras lingüísticas y las diferencias culturales pueden dificultar la plena inclusión del alumnado. Según Raufelder et al. (2021), las relaciones con compañeros, compañeras y docentes son esenciales para que los menores se sientan incluidos, lo que sitúa a la escuela como un agente clave para responder a una población cada vez más diversa y, en muchos casos, vulnerable.

Ante este contexto, se hace imprescindible el diseño de proyectos y estrategias educativas que favorezcan la igualdad de oportunidades y el aprendizaje compartido. En el caso de Cádiz, esta necesidad se intensifica debido a la limitada infraestructura social y económica de muchos barrios, lo que exige una coordinación más estrecha entre centros, familias y administraciones. Las instituciones escolares, como agentes de cambio social, deben promover entornos de convivencia basados en el respeto y la cooperación, donde la diversidad sea entendida como un valor y no como un obstáculo (Rodríguez, 2021).

La integración del alumnado inmigrante implica afrontar no solo el aprendizaje de una nueva lengua y cultura, sino también la reconstrucción de su identidad en entornos complejos y muchas veces desconocidos. Las barreras idiomáticas, la diferencia de modelos educativos, la ausencia de redes de apoyo y la falta de referentes culturales compartidos pueden generar dificultades académicas y emocionales. Además, los menores pueden experimentar soledad, rechazo o nostalgia, así como ser víctimas de actitudes discriminatorias o violencia verbal, afectando a su bienestar emocional y rendimiento escolar (Aguado y Malik, 2021).



Por otra parte, la literatura evidencia que los grupos mayoritarios tienden a preferir que los inmigrantes se adapten a la cultura local en espacios públicos, manteniendo sus tradiciones en contextos privados, en un proceso conocido como aculturación (Ospina y González, 2025). En una ciudad con una identidad cultural tan arraigada como Cádiz, este equilibrio entre integración y respeto a las raíces locales resulta especialmente delicado (Rico, 2022). Ello resalta la necesidad de promover una educación intercultural que fomente la convivencia y la participación sin pérdida de identidad cultural (UNESCO, 2014). La educación inclusiva debe adaptarse a la diversidad cultural y requiere identificar políticas y prácticas que permitan transformar la acogida del alumnado inmigrante. En este sentido, como indica Azorín (2020), el profesorado desempeña un papel crucial en este proceso. La actitud, la preparación y la formación docente resultan determinantes para garantizar una integración efectiva y el bienestar académico del alumnado (Lozano, 2023). Es fundamental implementar medidas que optimicen la acogida del alumnado inmigrante, promoviendo su desarrollo integral y contribuyendo a la equidad dentro del sistema educativo, especialmente en Cádiz, donde la diversidad cultural se entrelaza con las dificultades estructurales de una economía frágil.

2.1. Factores que condicionan la integración del alumnado inmigrante

Los menores inmigrantes enfrentan múltiples desafíos tanto en su trayectoria escolar como en su integración social. Desde su llegada, deben adaptarse a una nueva lengua, cultura y entorno educativo, a menudo sin redes de apoyo y con experiencias migratorias previas que pueden haber sido traumáticas. En el caso de Cádiz, esta realidad se agrava por las condiciones socioeconómicas del territorio, caracterizado por elevados índices de desempleo, una estructura productiva frágil y una notable desigualdad social (Fernández, 2022). Estos factores influyen directamente en la capacidad de los centros educativos para ofrecer recursos de apoyo suficientes, así como en la disposición de las familias locales y migrantes para sostener procesos de integración prolongados.

Según Rico (2022) el alumnado inmigrante en Cádiz, en su mayoría procedente del norte de África y de países latinoamericanos, llega con trayectorias educativas dispares y, en muchos casos, interrumpidas. Esta discontinuidad en la escolarización, unida a la falta de dominio del idioma, condiciona su acceso al currículum y dificulta la participación plena en la vida del aula. Además, el desconocimiento del entorno y la ausencia de referentes culturales compartidos pueden provocar sentimientos de desarraigamiento, desconfianza o ansiedad, afectando tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional (Arroyo, 2012).

El déficit lingüístico constituye uno de los principales factores que condicionan la integración del alumnado inmigrante. Etxeberri y Elosegi (2009) señalan que los menores escolarizados tardíamente presentan mayores dificultades para alcanzar el nivel académico de sus compañeros nativos, y que la falta de comprensión puede derivar en

aislamiento, desmotivación y ubicación en niveles inferiores. En Cádiz, donde la oferta de programas de refuerzo lingüístico varía según los recursos del centro y el apoyo de las administraciones locales, esta carencia adquiere una dimensión especialmente relevante. La insuficiencia de aulas de inmersión o de personal especializado retrasa los procesos de adaptación y puede perpetuar desigualdades educativas entre el alumnado inmigrante y autóctono (Font, Pasadas, Domínguez y Gálvez, 2020).

Por otra parte, la actitud del alumnado nativo influye significativamente en la integración. Segundo estudios de Etxeberri y Elosegi (2009) una pequeña minoría presenta conductas negativas hacia sus compañeros inmigrantes, aunque es un porcentaje que crece cada vez más. En el contexto gaditano, donde la población local mantiene una fuerte identidad cultural y comunitaria, las diferencias idiomáticas, religiosas o de costumbres pueden convertirse en barreras para la convivencia si no se abordan mediante programas educativos y actividades interculturales. La escuela, en este sentido, debe actuar como mediadora y espacio de encuentro, promoviendo el respeto mutuo y el reconocimiento de la diversidad como valor compartido.

El riesgo de acoso escolar también se incrementa en función del origen étnico, racial o de la condición de inmigrante. En Cádiz, los centros educativos situados en barrios socialmente vulnerables, como determinadas zonas del casco histórico o de la Bahía, tienden a concentrar mayor número de alumnado inmigrante, lo que puede derivar en fenómenos de segregación escolar (González, 2021). Esta concentración limita las oportunidades de interacción con el alumnado autóctono y refuerza la exclusión social. En consecuencia, resulta prioritario impulsar políticas de distribución equilibrada del alumnado y proyectos comunitarios que fomenten la convivencia fuera del aula, fortaleciendo el tejido social del entorno escolar (García, 2007).

Asimismo, la integración de los menores inmigrantes se ve condicionada por su contexto familiar y social. En muchos casos, las familias enfrentan precariedad laboral, dificultades habitacionales y desconocimiento del sistema educativo. En Cádiz, donde el mercado de trabajo se caracteriza por la estacionalidad y la dependencia del sector servicios, muchas familias migrantes viven en condiciones de vulnerabilidad que afectan su capacidad para implicarse en la vida escolar. La falta de referentes culturales compartidos y de redes de apoyo locales incrementa el riesgo de aislamiento y obstaculiza la colaboración familia-escuela (González, 2021).

Estas limitaciones, tanto estructurales como personales, evidencian la necesidad de intervenciones educativas que favorezcan la equidad y la cohesión social. Es imprescindible desarrollar programas de acompañamiento lingüístico y emocional, espacios de mediación intercultural y proyectos comunitarios que conecten a la escuela con su entorno (Aguado y Malik, 2021). En el caso de Cádiz, este enfoque debe partir de una mirada realista, que reconozca las limitaciones económicas locales pero que, al mismo tiempo, valore la riqueza cultural derivada de su condición histórica de ciudad abierta al mar y al intercambio humano. Solo desde la colaboración entre

administraciones, centros educativos, familias autóctonas y migrantes podrá construirse una convivencia sostenible, inclusiva y coherente con la identidad social gaditana.

2.2. La lengua como eje vertebrador de la inclusión educativa y social.

Según Planchart (2021), el aprendizaje del idioma del país de acogida constituye un elemento estratégico para la integración del alumnado inmigrante, ya que actúa como eje transversal en todas las dimensiones de la vida escolar. Más allá de su función meramente comunicativa, la lengua permite a los estudiantes acceder al currículo, comprender conceptos complejos, seguir instrucciones docentes y participar activamente en las dinámicas del aula (Arroyo, 2012). En el contexto gaditano, esta realidad adquiere una relevancia especial, la provincia de Cádiz, caracterizada por su diversidad cultural y por una importante presencia de familias migrantes, se enfrenta al reto de garantizar la igualdad de oportunidades en un entorno con recursos educativos limitados.

Asimismo, la intervención educativa centrada en la lengua no solo mejora la competencia comunicativa, sino que fomenta la capacidad de negociación, resolución de conflictos y cooperación entre compañeros. En un entorno como el gaditano, donde la convivencia multicultural forma parte del paisaje social cotidiano, el aprendizaje compartido del idioma se convierte en un vehículo para generar cohesión y reducir tensiones culturales. De este modo, la lengua se erige en un instrumento para la inclusión social y la convivencia, permitiendo que los estudiantes inmigrantes se sientan parte activa del centro educativo y de su entorno barrial (Azorín, 2020).

Por otra parte, la lengua actúa como un mecanismo de equidad educativa, ya que permite compensar desigualdades derivadas del acceso desigual a los recursos culturales y tecnológicos (Delgado y Montes, 2015). En Cádiz, donde muchos centros públicos atienden a alumnado procedente de contextos socioeconómicos vulnerables, la competencia lingüística se convierte en una herramienta clave para evitar el rezago escolar y reducir las brechas educativas (González, 2021). El dominio lingüístico se traduce en una mayor autonomía, seguridad personal y capacidad para participar en debates, proyectos grupales y tareas colaborativas, favoreciendo la construcción de relaciones sociales significativas. Las aulas de inmersión lingüística y los programas complementarios de apoyo desempeñan un papel crucial en este proceso (Arroyo, 2012).

En Cádiz, algunos centros educativos han desarrollado iniciativas específicas en este sentido, como el Programa de Refuerzo Lingüístico y Cultural para Alumnado de Incorporación Tardía impulsado por la Junta de Andalucía dentro del currículo escolar, los Programas de Acogida Protección Internacional y Orientación laboral organizados por la Asociación Cardijn incluidos en el Plan operativo de 2022 de la Junta de Andalucía “ESTRATEGIA ANDALUZA PARA LA INMIGRACIÓN 2021-2025: inclusión y convivencia”. Estas actuaciones ofrecen entornos estructurados donde el alumnado

puede adquirir competencias comunicativas de manera progresiva y contextualizada, facilitando su participación en la vida escolar y comunitaria.

Finalmente, el aprendizaje del idioma tiene un efecto transformador sobre la convivencia y la percepción de la diversidad cultural. La interacción constante entre estudiantes de distintas procedencias promueve actitudes de respeto, tolerancia y cooperación. García-Yepes (2017) destaca que, a medida que se superan las barreras iniciales, los estudiantes inmigrantes logran integrarse culturalmente, mientras que sus compañeros autóctonos desarrollan una mayor empatía y apertura hacia la diferencia. En Cádiz, ciudad históricamente definida por su carácter abierto y cosmopolita, la lengua se convierte en un puente entre culturas, un medio para construir comunidad y un recurso pedagógico esencial para consolidar una escuela verdaderamente inclusiva y socialmente cohesionada (Delgado y Montes, 2015).

2.3. Estrategias educativas y proyectos para favorecer la convivencia escolar

La integración del alumnado inmigrante requiere la implementación de estrategias educativas estructuradas que vayan más allá de la mera transmisión de contenidos. El diseño e implementación de programas educativos específicos para el alumnado inmigrante constituye una herramienta esencial para favorecer su integración y bienestar en el entorno escolar. Los proyectos destinados a favorecer la convivencia deben orientarse a crear entornos en los que la diversidad sea reconocida como un valor y donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente (Etxeberri y Elosegi, 2009). Estos programas deben estructurarse de manera que atiendan no solo a la adquisición lingüística, sino también a la dimensión socioemocional y cultural de los estudiantes, reconociendo la diversidad como un recurso pedagógico y no como un obstáculo (Arroyo, 2012). La organización de actividades cooperativas, talleres de resolución de conflictos y dinámicas de grupo permite que los menores construyan habilidades sociales, fortalezcan su autoestima y experimenten la colaboración como herramienta de aprendizaje y cohesión.

En la ciudad de Cádiz, la realidad educativa muestra la necesidad urgente de aplicar este tipo de estrategias de manera coordinada. El contexto socioeconómico gaditano, marcado por elevadas tasas de desempleo y una situación de **pobreza estructural** en determinados barrios como el Cerro del Moro, Puntales o Guillén Moreno, limita la capacidad de las familias y de las propias instituciones para ofrecer apoyos sostenidos (INE, 2024). En este escenario, la escuela pública se convierte en un pilar fundamental de compensación social, asumiendo funciones que van más allá del ámbito académico. Programas como “Escuela: espacio de paz”, impulsado en varios centros gaditanos, han demostrado ser herramientas eficaces para fomentar la convivencia y prevenir la exclusión, generando entornos donde la diversidad cultural se aborda desde la educación emocional y la participación colectiva.

Según Castillo y Vázquez (2014), el diseño de actividades dentro y fuera del aula es igualmente relevante. Momentos de interacción informal, como los recreos o actividades extraescolares, ofrecen oportunidades únicas para establecer relaciones de confianza y pertenencia. En Cádiz, según la Redacción del Diario de Cádiz (febrero de 2009) algunos centros educativos han promovido iniciativas comunitarias como el aula intercultural del CEIP Reyes Católicos o el Proyectos artístico “Garabato” enfocado en IES de Cádiz que permiten el encuentro entre culturas a través del arte y el juego, reforzando la cohesión social y el sentido de pertenencia al entorno (López, octubre de 2024).

Además, los proyectos educativos deben considerar la dimensión cultural del alumnado. Incorporar referencias culturales diversas en las materias, celebrar tradiciones de distintos orígenes y generar espacios de intercambio intercultural ayuda a que los estudiantes se sientan valorados y reconocidos (Ospina y González, 2025). En el caso gaditano, la red de asociaciones vecinales y culturales colabora con frecuencia en estas iniciativas, aportando una visión comunitaria y solidaria a los procesos educativos. Según García-Yepes (2017), esta estrategia no solo favorece la aceptación de la diversidad por parte del alumnado autóctono, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes inmigrantes, promoviendo un clima escolar inclusivo y respetuoso.

Según Lozano (2023), la formación del profesorado es otro pilar esencial para el éxito de estas estrategias. La preparación docente debe incluir conocimientos sobre diversidad cultural, competencias interculturales y técnicas de mediación en contextos plurales. En Cádiz, la Universidad de Cádiz (UCA) y el Centro del Profesorado (CEP) de Cádiz han desarrollado líneas de formación permanente dirigidas a la educación inclusiva y la atención al alumnado inmigrante, destacando la necesidad de un profesorado comprometido con la equidad y la justicia social. La sensibilidad hacia las particularidades del alumnado inmigrante permite que los docentes identifiquen necesidades específicas, adapten la enseñanza y faciliten procesos de integración que sean tanto académica como emocionalmente efectivos (Martínez-Usarralde, Lloret-Catlá y Céspedes-Rico, 2017). Además, la creación de equipos interdisciplinarios que incluyan orientadores, psicopedagogos y mediadores culturales refuerza la capacidad del centro para ofrecer respuestas integrales y coordinadas ante la complejidad de los procesos de integración, asegurando un acompañamiento integral del alumnado.

Por último, los programas y proyectos de intervención educativa no sólo favorecen el aprendizaje del idioma y la socialización, sino que contribuyen a construir una cultura escolar basada en el respeto, la diversidad y la cooperación (Castillo y Vázquez, 2014). En una ciudad como Cádiz, donde la vulnerabilidad económica convive con una rica tradición cultural y solidaria, la implicación activa de familias y comunidades resulta clave. La colaboración entre escuela, asociaciones locales y entidades sociales como CEAIN o la Fundación Márgenes y Vínculos fortalece la conexión entre escuela y entorno social, asegurando que las estrategias de inclusión trasciendan al aula y contribuyan al desarrollo integral del menor.



2.4. La cultura gaditana como factor facilitador.

Hablar de inclusión en Cádiz implica reconocer que la propia ciudad, con todo su peso histórico y simbólico, actúa como un agente facilitador. Cádiz siempre ha sido un punto de encuentro. Su condición de puerto abierto al Atlántico ha marcado una forma particular de entender la convivencia: aquí las fronteras se diluyen y las identidades se entremezclan desde hace siglos. Quizá por eso, quienes hemos crecido en Cádiz sabemos que la mezcla cultural no se vive como una amenaza, sino como parte natural del paisaje humano de la ciudad. Como señala Zarza (2008), esta tradición marítima ha dejado huella en una vida urbana más abierta, más flexible y con una hospitalidad que, aunque a veces no sepamos describirla, se siente en las calles, en los barrios y en esa manera tan gaditana de acoger al otro sin demasiado protocolo.

Este carácter se refleja también en el ámbito institucional. La Universidad de Cádiz lleva años trabajando temas vinculados con la inmigración, las fronteras y los derechos humanos, generando investigaciones, formaciones y espacios de reflexión que han permeado la vida social de la ciudad. No se trata solo de producir conocimiento académico, sino de ir consolidando una sensibilidad colectiva que entiende la diversidad como un elemento estructural de la realidad gaditana.

En el terreno educativo, esta tradición aperturista se traduce en medidas concretas que buscan garantizar que los menores migrantes encuentren un lugar seguro en la escuela. El recurso más visible son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), fundamentales para acompañar a quienes llegan sin dominio del castellano. Más allá del idioma, las ATAL representan una puerta de entrada a la vida escolar y social de Cádiz, evitando que los menores se sientan desorientados o aislados. A ello se suma el reconocimiento de que la identidad cultural no debe borrarse para “integrarse”. Investigaciones como las de Goenechea e Iglesias (2017) ponen en valor la existencia de programas menos conocidos como Lengua Árabe y Cultura Marroquí o Lengua, Cultura y Civilización Rumana que permiten mantener el vínculo con la lengua materna, fortaleciendo la autoestima y el sentido de pertenencia.

En conjunto, todos estos elementos muestran que Cádiz no solo convive con la diversidad, sino que la ha incorporado como parte de su identidad. Y eso, sin duda, facilita los procesos de inclusión y convierte a la ciudad en un espacio donde las prácticas educativas encuentran un terreno más fértil para crecer.

2.5. Hacia una escuela de equidad y diversidad: la inclusión como horizonte común

La inclusión educativa representa un compromiso ético y social que debe orientar el funcionamiento de todos los centros escolares. En el caso de Cádiz, una ciudad caracterizada por su riqueza cultural y, al mismo tiempo, por una acusada desigualdad económica, la construcción de una escuela equitativa adquiere una relevancia particular.

La llegada de alumnado inmigrante a barrios con mayores índices de vulnerabilidad como el Cerro del Moro o Puntales ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer los recursos de apoyo, la mediación cultural y la formación docente para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades.

En este contexto, la escuela gaditana se configura como un espacio esencial para la convivencia, la justicia social y el desarrollo integral de todos los menores. La promoción de valores como la empatía, la cooperación y el respeto a la diversidad no solo mejora el clima escolar, sino que también contribuye a la cohesión de una comunidad local cada vez más plural. Proyectos impulsados desde el Ayuntamiento de Cádiz y programas como “Escuela: Espacio de Paz” reflejan el esfuerzo colectivo por convertir la inclusión en un horizonte compartido (López, diciembre de 2023).

Así, avanzar hacia una escuela de equidad en Cádiz implica reconocer que la diversidad es un valor educativo y social, y que su gestión responsable requiere la implicación conjunta del profesorado, las familias y la comunidad. Solo mediante este compromiso común podrá consolidarse una escuela verdaderamente inclusiva, donde cada estudiante encuentre reconocimiento, participación y oportunidades reales de desarrollo.

3. CONCLUSIÓN

La integración y la inclusión plena del alumnado inmigrante constituyen objetivos deseables y, desde una perspectiva ideal, representan un modelo de convivencia enriquecedor y necesario para sociedades cada vez más globalizadas. Garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de su origen, puedan desarrollarse plenamente es un factor clave para construir comunidades cohesionadas, equitativas y culturalmente diversas.

No obstante, la realidad presenta múltiples desafíos que dificultan alcanzar estos objetivos de manera absoluta. Las tensiones económicas, sociales y culturales, junto con limitaciones en los recursos educativos y la gestión de la diversidad, hacen que la integración parcial o insuficiente pueda generar efectos contraproducentes. La ausencia de apoyos adecuados puede incrementar la vulnerabilidad del alumnado inmigrante, al mismo tiempo que la comunidad que acoge podría percibir una pérdida de referencias culturales propias si no se equilibraran los procesos de inclusión con el reconocimiento de la identidad local.

En territorios como Cádiz, estos retos se ven acentuados por una situación económica frágil y un tejido social que lucha por mantener su identidad en medio de la precariedad laboral, la pérdida de población y la dependencia del turismo. La ciudad, marcada por una larga historia de apertura y mestizaje cultural, enfrenta hoy el desafío de preservar su patrimonio humano y social frente a las desigualdades crecientes y la falta de oportunidades. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio decisivo para

resistir el deterioro social, sostener la cohesión comunitaria y proyectar un futuro de equidad y diversidad.

En definitiva, avanzar hacia una escuela inclusiva y equitativa requiere reconocer tanto la necesidad de atender a los menores inmigrantes como las limitaciones estructurales del contexto en el que se insertan. La meta no es un ideal utópico inalcanzable, sino la construcción de estrategias efectivas y sostenibles que promuevan la equidad, la participación plena y la integración social, protegiendo al mismo tiempo los derechos, la identidad y el bienestar de todos.

REFERENCIAS

- Aguado, T. y Malik, B. (2021). *Educación intercultural y diversidad en el aula*. Editorial Morata.
- Arroyo González, M. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, (19), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938866>
- Azorín, C. (2020). Transformación del sistema en la agenda educativa española: ¿Inclusión y trabajo en red como prioridades políticas? En M. Jones y A. Harris (Eds.), *Liderando y transformando los sistemas educativos* (pp. 165-178). Springer. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0008>
- Castillo Casaus, M. y Vázquez Toledo, S. (2014). *El recreo un espacio de y para la socialización*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad Zaragoza.
- Consejería de la Presidencia, Administración Pública e Interior (2022). “ESTRATEGIA ANDALUZA PARA LA INMIGRACIÓN 2021-2025: inclusión y convivencia”. Plan operativo de 2022. Junta de Andalucía.
- Delgado-Lobete, L., y Montes-Montes, R. (2015). Práctica de actividad física extraescolar y preferencias deportivas en niños preescolares españoles e inmigrantes: Un estudio piloto. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 12(22), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308780>
- Etxeberri Balerdi, F. y Elosegi Aduriz, K. (2009) Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (4), 21-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060271>
- Fernández Espinosa, B. (2022). *Análisis de la mortalidad y su relación con variables sociodemográficas en Cádiz y Puerto Real en el período 2002-2016*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Font Fábregas, J., Pasadas del Amo, S., Domínguez, M., y Gálvez, L. (2020). *No es sólo renta: desigualdades en Andalucía*. Intermón Oxfam.

García Castaño, F., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. <https://hdl.handle.net/10481/86778>

García Sánchez, I. (2007). Identidad y marginación: experiencias cotidianas de niños inmigrantes marroquíes en una escuela pública española. *EMIGRA Working Papers*, (11). <https://ddd.uab.cat/record/98474>

García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 188-200. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>

Goenechea Permisán, C. y Iglesias Alférez, C. (2017) Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica*, (48). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/755>

Jiménez, L., Crespo, D., y Ángulo, M. (2025). Impacto de la educación inclusiva en el desarrollo de competencias socioemocionales y su influencia en la convivencia universitaria y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, con un enfoque en la salud mental. *Reincisol*, 4(7), 3402-3425. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3402-3425](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3402-3425)

López Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.

López, J. (2023, 27 de diciembre). *Cádiz capital cuenta con 15 centros adscritos a la Red Andaluza "Escuela Espacio de Paz"*. Portal de Cádiz. <https://www.portaldecadiz.com/cadiz-capital/94791-cadiz-capital-cuenta-con-15-centros-adscritos-a-la-red-andaluza-escuela-espacio-de-paz>

López, J. (2024, 8 de octubre). *Cádiz impulsa 'Garabato', un proyecto que une arte y educación para los jóvenes*. Portal del Cádiz. <https://www.portaldecadiz.com/mas-de-cadiz/cultura/114349-cadiz-impulsa-garabato-un-proyecto-que-une-arte-y-educacion-para-los-jovenes>

Lozano Mulet, P. (2023). *La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Percepciones, prácticas y formación del profesorado de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Martínez-Usarralde, M., Lloret-Catalá, C. y Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. https://10.SE7179/PSRI_2017.29.03

McAuliffe, M. y Oucho, L. (2024). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024. Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. Ginebra.

Naydenov, K. (2018). *International migration in Europe in the 21st century*. In *International Scientific Conference GEOBALCANICA* (pp. 191-197).

Ospina, M. y González, S. (2025). Estrés por aculturación y salud mental en migrantes latinoamericanos: una revisión del estado del arte del 2010 - 2024. *Ánfora*, 32(59), 22-48. <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n59.2025.1020>

Pedro González de Molina Soler (2021). *La segregación escolar, las desigualdades educativas y el modelo educativo de la derecha en España*. Fundación 1º de mayo. Madrid.

Pérez Fernández, I. (2024). *Efectos de las migraciones en los países de origen y destino. Estudio de caso en España*. (Trabajo de fin de grado). Universidad del País Vasco.

Planchart, S. (2021). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación*, 490-503. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372>

Puche, F. (2025). *La Unión Europea: políticas migratorias y producción de irregularidad* (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia.

Raufelder, D., Neumann, N., Domin, M., Lorenz, R., Gleich, T., Golde, S., & Hoferichter, F. (2021). Do belonging and social exclusion at school affect structural brain development during adolescence? *Child development*, 92(6), 2213-2223. <https://doi.org/10.1111/cdev.13613>

Redacción del Diario de Cádiz. (2009, 9 de febrero). *El CEIP Reyes Católicos desarrolla este curso un aula intercultural*. Diario de Cádiz. https://www.diariodecadiz.es/noticias-provincia-cadiz/CEIP-Reyes-Catolicos-desarrolla-intercultural_0_229177585.html

Rico León, D. (2022). *Diseño de una propuesta de intervención que elimine los conflictos interculturales en Educación infantil, del centro escolar Las Mercedes*, Cádiz. (Tesis doctoral). Universidad Europea del Atlántico, Cádiz.

Rodríguez Benítez, M. (2021). *¿Qué formación en Educación Intercultural recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz?* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Cádiz.

UNESCO. (2014). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO Publishing.

Zarza Rondón, G. (2008). Cádiz y la Isla de Cuba en los inicios del Siglo XIX. *Trocadero*, (20), 217-230. <http://hdl.handle.net/10498/9731>