



Facultade de Ciencias da Educación
Departamento de Pedagogía e Didáctica

**Traballo de
Fin de Máster.**

Máster Universitario en
Investigación en
Educación, Diversidade
Cultural e
Desenvolvemento
Comunitario

**A segregación escolar
e a atención educativa
ao alumnado de orixe
inmigrante**

Unha revisión sistemática da
cuestión en España

Autora: Ángela Vinseiro Ríos

Titor: Miguel Ángel Santos Rego

Curso 2024-2025

Xullo 2025

Traballo de Fin de Máster presentado na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidade Cultural e Desenvolvemento Comunitario

**A SEGREGACIÓN ESCOLAR E A ATENCIÓN
EDUCATIVA AO ALUMNADO DE ORIXE
INMIGRANTE: UNHA REVISIÓN SISTEMÁTICA
DA CUESTIÓN EN ESPAÑA**

**LA SEGREGACIÓN ESCOLAR Y LA ATENCIÓN
EDUCATIVA AL ALUMNADO DE ORIGEN
INMIGRANTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE
LA CUESTIÓN EN ESPAÑA**

**SCHOOL SEGREGATION AND EDUCATIONAL
SUPPORT FOR STUDENTS OF IMMIGRANT
ORIGIN: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE ISSUE
IN SPAIN**

Resumo:

A segregación escolar do alumnado de orixe inmigrante é un tema que adquiriu relevancia no Estado español dado o auxe dos fluxos migratorios que, como non podía ser doutra forma, transformaron as institucións educativas, tanto no que se refire á propia composición dos centros educativos como ás políticas educativas que os regulan. De aí que o obxectivo deste traballo céntrase en explorar e sintetizar criticamente a literatura científica sobre este fenómeno no sistema educativo español non universitario. Para iso, empregouse unha metodoloxía de revisión sistemática seguindo as recomendacións do protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que nos permitiu seleccionar 14 estudos nas bases de datos *Dialnet*, *Scopus* e *Web of Science*.

Os resultados revelan, en primeiro lugar, unha tendencia xeral de diminución da segregación dende comezos do século, mais persisten niveis moderados cunha forte asimetría territorial que se intensifica cando se toma en consideración outros factores de vulnerabilidade. En segundo lugar, amósase que este fenómeno non pode ser explicado por un único mecanismo causal, senón pola interacción de factores contextuais, institucionais e socioculturais. Asemade, os achados constatan que este tipo de segregación ten efectos perniciosos sobre as traxectorias educativas do alumnado, tanto nativo coma non nativo, ao tempo que mingua as posibilidades dunha sociedade igualitaria e cohesionada. Finalmente, identifícanse propostas co fin de atenuar a situación que van dende a reformulación das políticas de admisión até medidas dirixidas aos propios centros, así como o reforzo do papel das autoridades locais para que poidan xestionar a situación dende a perspectiva micro, o que evidencia a necesidade de coordinación entre todos os actores implicados.

Palabras chave: segregación escolar; inmigración; sistema educativo; integración escolar; España.

Resumen:

La segregación escolar del alumnado de origen inmigrante es un tema que adquirió relevancia en el Estado español dado el auge de los flujos migratorios que, como no podía ser de otra manera, transformaron las instituciones educativas, tanto en lo que se refiere a la propia composición de los centros educativos como a las políticas educativas que las regulan. De ahí que el objetivo de este trabajo se centre en explorar y sintetizar críticamente la literatura científica sobre este fenómeno en el sistema educativo español no universitario. Para ello, se empleó una metodología de revisión sistemática siguiendo las recomendaciones del protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que nos permitió seleccionar 14 estudios en las bases de datos *Dialnet*, *Scopus* y *Web of Science*.

Los resultados revelan, en primer lugar, una tendencia general de disminución de la segregación desde comienzos de siglo, aunque persisten niveles moderados con una fuerte asimetría territorial que se intensifica cuando se toman en consideración otros factores de vulnerabilidad. En segundo lugar, se muestra que este fenómeno no puede ser explicado por un único mecanismo causal, sino por la interacción de factores contextuales, institucionales y socioculturales. Asimismo, los hallazgos constatan que este tipo de segregación tiene efectos perniciosos sobre las trayectorias educativas del alumnado, tanto nativo como no nativo, al tiempo que merma las posibilidades de una sociedad igualitaria y cohesionada. Finalmente, se identifican propuestas para atenuar la situación que van desde la reformulación de las políticas de admisión hasta medidas dirigidas a los propios centros, así como el refuerzo del papel de las autoridades locales para que puedan gestionar el problema desde una perspectiva micro, lo que evidencia la necesidad de coordinación entre todos los actores implicados.

Palabras clave: segregación escolar; inmigración; sistema educativo; integración escolar; España.

Abstract:

School segregation of immigrant students is an issue that has gained relevance in Spain due to the rise in migration flows, which, unsurprisingly, have transformed educational institutions, both in terms of the composition of schools themselves and the educational policies that regulate them. Hence, the aim of this study is to explore and critically synthesize the scientific literature on this phenomenon in the Spanish non-university education system. For this purpose, a systematic review methodology was used, following the recommendations of the PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) protocol, which allowed us to select 14 studies from the *Dialnet*, *Scopus* and *Web of Science* databases.

The results reveal, first, a general trend toward a decrease in segregation since the beginning of the century, although moderate levels persist with a strong territorial asymmetry that intensifies when other vulnerability factors are taken into account. Secondly, it shows that this phenomenon cannot be explained by a single causal mechanism, but rather by the interaction of contextual, institutional, and sociocultural factors. Likewise, the findings confirm that this type of segregation has harmful effects on the educational trajectories of both native and non-native students, while undermining the possibilities of an egalitarian and cohesive society. Finally, proposals are identified to mitigate the situation, ranging from the reformulation of admission policies to measures aimed at the schools themselves, as well as strengthening the role of local authorities so that they can manage the problem from a micro perspective, which highlights the need for coordination among all the actors involved.

Keywords: school segregation; immigration; education system; school integration; Spain.

Índice

Introdución	1
1. Marco teórico	4
1.1. O alumnado de orixe inmigrante en España (2015-2025).....	4
1.2. Notas sobre política e lexislación educativa para a atención educativa ao alumnado de orixe inmigrante na escola.....	9
1.3. O risco da segregación do alumnado de orixe inmigrante no sistema educativo español	14
1.3.1. Segregación escolar por orixe	19
1.3.1.1. Raíces da segregación escolar por orixe.....	19
1.3.1.2. Consecuencias da segregación escolar	24
1.3.1.3. Pautas para a superación gradual da segregación escolar.....	26
2. Metodoloxía da investigación	27
2.1. Método de revisión	27
2.2. Criterios de elixibilidade	27
2.3. Estratexias de busca e fontes de información.....	28
2.4. Proceso de selección dos estudos	30
2.5. Procedemento de extracción e análise da información.....	31
3. Análise de resultados.....	32
3.1. Magnitude da segregación (PI.1).....	32
3.2. Mecanismos causais (PI.2)	37
3.2.1. Factores contextuais	38
3.2.2. Factores institucionais	39
3.2.3. Factores socioculturais	42
3.3. Impacto social e académico da segregación (PI.3).....	43
3.4. Tipoloxía de medidas posibles (PI.4)	45
Discusión e conclusións	47
Referencias bibliográficas	54
Anexos	64

Índice de Táboas e Figuras

Táboa 1 Estratexia de busca por base de datos.....	29
Táboa 2 Resultados por base de datos	30
Táboa 3 Relación de preguntas de investigación con categorías de análise.....	32
Táboa 4 Síntese I dos resultados da PI.1	36
Táboa 5 Síntese II dos resultados da PI.1	37
Figura 1 Evolución do alumnado procedente do estranxeiro en Ensinanzas de Réxime Xeral	5
Figura 2 Porcentaxe de alumnado procedente do estranxeiro en Ensinanzas de Réxime Xeral por comunidade autónoma.....	6
Figura 3 Alumnado de orixe estranxeiro matriculado en centros de titularidade pública e privada por comunidade autónoma.....	7
Figura 4 <i>Alumnado de orixe estranxeiro matriculado en centros de titularidade pública e privada segundo área xeográfica de procedencia</i>	8
Figura 5 Diagrama de fluxo.....	31
Figura 6 Índices empregados nos estudos para a medición da segregación	33
Figura 7 Número de factores mencionados	37

Introdución

A segregación escolar do alumnado de orixe inmigrante pode variar segundo os diferentes contextos de referencia e os indicadores que se establezan en cada caso, pero o que non admite discusión é a súa relevancia conceptualmente crítica á hora de estudar o grao de consistencia cívica, e mesmo de efectividade no logro de cotas razoables de cohesión social nunha sociedade en transformación. Xa que logo, sería inxenuo estudar a segregación escolar á marxe de factores que a poden explicar e aínda promover no marco das dinámicas históricas, políticas, económicas e culturais dun país ou dunha área xeográfica. Co seu preocupante correlato en forma de guetización potencial ou real. Un evidente perigo na asunción dunha temática como a que abrangue o estudo que temos feito é, xustamente, a de dar por suposto, sen paliativos, a existencia da segregación na poboación inmigrante que ten chegado aos países europeos, e mais especificamente a España nas últimas décadas.

Naturalmente que existe segregación, pero a súa presenza nin é uniforme, xa que acostuma a ser asimétrica se comparamos zonas rurais e zonas urbanas industriais, nin tampouco dispomos de probas contundentes de que os seus niveis en España sexan alarmantes na medida na que permitan constatar un gradiente de conflitividade extremo en barrios e/ou localidades nas distintas latitudes nacionais.

Apenas pode estrañar, entón, que a cuestión da segregación apareza entre os “mitos” da inmigración que están sendo obxecto de análise no tempo que vivimos. Así o fai de Haas (2024) cando escribe que dende a década de 1990 a segregación racial ten diminuído na maioría dos países, “reflectindo unhas tendencias máis amplas de integración e mobilidade ascendente a medida que os migrantes e as minorías suben peldaños nas escaleiras da economía e a vivenda” (p.265).

E iso ten posibilidades de mellora cando en Europa, a diferenza do que ten sido unha clamorosa narrativa de segregación nos EUA, tense estudado, dende eixos de interese interdisciplinar, a segregación dos e das inmigrantes, pero non só baixo unha óptica de socioloxía xeral senón tamén de socioloxía escolar, poñendo de relevo diagnósticos e medidas de tratamento na contorna de moitas escolas que teñen resultado en progresos apreciables da infancia da emigración en termos educativos (competencia lingüística, maior rendemento académico e logro de credenciais nas segundas e terceiras xeracións, mellores empregos, etc.).

Con todo, non sería realista afirmar que a segregación escolar ten desaparecido porque iso sería tanto como defender que xa non hai desigualdade ao noso arredor, ou que centos e miles de familias inmigrantes están á marxe de manifestos riscos de exclusión e/ou discriminación no seu dereito de acceso á educación, vivenda, emprego e demais servizos.

Por suposto que a segregación conflúe e deriva dunha realidade complexa que merece unha visión holística, pero se nos atrevemos cunha revisión da segregación escolar non é só porque o tema está dentro do círculo epistémico da investigación educativa senón, fundamentalmente, porque estamos convencidos de que a súa vertebración conceptual e práxica permite descubrir compoñentes dunha incidencia estrutural en forma de procesos vinculados ao interior e ao exterior das escolas, cuxo gradual control pode servir para iniciar rutas de empoderamento individual e colectivo.

É neste contexto que xorde o presente Traballo de Fin de Mestrado, impulsado tamén por unha motivación persoal da autora. Pois, xa foi na etapa universitaria anterior, onde o desenvolvemento do traballo de fin de grao espertou un interese especial pola temática da educación intercultural. Isto, levouna a elixir a segregación escolar por orixe inmigrante como eixo central do proxecto, dada a súa relevancia tanto dentro como fóra dos centros educativos. O coñecemento xerado pode contribuír non só á comunidade científica e educativa, senón tamén as persoas responsables de toma de decisións, nas que reside en gran medida a posibilidade de mellorar a situación.

Este tema conecta inexorablemente cos contidos abordados no *Mestrado en Investigación en educación, diversidade cultural e desenvolvemento comunitario*. De forma máis específica, encádrase na liña de investigación da devandita titulación: *Educación, inmigración e diversidade cultural*. Dende o punto de vista metodolóxico, inscríbese dentro da modalidade A, relativa ás investigacións de tipo teórico, empregando unha metodoloxía de revisión sistemática que, mediante a busca, selección e análise da información permite avaliar o estado da cuestión da segregación escolar por orixe inmigrante.

Con todo o dito, o traballo parte de catro preguntas que guiaron o desenvolvemento da investigación:

PI.1. Que datos achegan os estudos incluídos en relación á magnitude da segregación escolar por orixe inmigrante?

PI.2. Cales son os mecanismos analizados nos estudos revisados que contribúen a que se produza este tipo de segregación escolar?

PI.3. Cales son as consecuencias desta segregación para o alumnado e para o tecido social segundo os artigos revisados?

PI.4. Cales son as medidas e propostas que se formulan dende os estudos incluídos para reducir ou evitar a segregación?

Tomando como eixo estas cuestións, deseñouse un obxectivo xeral que se especificou a través doutros catro:

Obxectivo xeral:

Explorar e sintetizar criticamente a literatura científica sobre a segregación escolar por orixe inmigrante no sistema educativo español non universitario, co fin de ofrecer unha visión global da literatura existente e detectar lagoas de coñecemento.

Obxectivos específicos:

OE1. Describir a magnitude da segregación escolar por orixe inmigrante.

OE2. Identificar os factores que xeran ou intensifican este tipo de segregación.

OE3. Recoñecer o impacto deste tipo de segregación a nivel social e na traxectoria académica do alumnado.

OE4. Sintetizar as medidas propostas para reducir ou mitigar este fenómeno.

Antes de afondar nos contidos, faise necesario describir a estrutura do traballo, organizado por bloques. Deste xeito, imos abordando dende o máis xeral até o máis específico. Na primeira epígrafe, correspondente ao marco teórico, analizamos os cambios demográficos derivados do incremento dos fluxos migratorios e o seu reflexo nos centros educativos, a normativa de atención educativa ao alumnado e inmigrante e os aspectos teóricos e conceptuais da segregación escolar, con especial énfase na segregación por orixe. Tras isto, no segundo apartado preséntase de maneira detallada a metodoloxía empregada, seguindo o protocolo PRISMA (Page et al., 2021). E, de seguido, no terceiro apartado, exponse a análise dos resultados, permitindo así na seguinte epígrafe formular a discusión e conclusión en función dos obxectivos do traballo.

Finalmente recóllese a bibliografía empregada e os anexos con elementos adicionais que non forman parte do corpus do traballo.

1. Marco teórico

1.1. O alumnado de orixe inmigrante en España (2015-2025)

As migracións constitúen un fenómeno intrínseco na historia da humanidade, mais no actual contexto de globalización estas adquiriron unha relevancia sen precedentes, transformando a estrutura e dinámicas sociais dos países da nosa órbita xeopolítica e cultural.

No caso de España, a mobilidade humana foi unha constante ao longo do tempo, aínda que, se miramos cara atrás, estivo caracterizada polos procesos de emigración protagonizados por miles de españois que buscaban mellores condicións de vida noutros países, impulsados principalmente pola represión política e as dificultades económicas (Rahona e Morales, 2021). Con todo, a partir dos anos noventa produciuse un xiro paradigmático: nun período relativamente curto de tempo, o Estado español pasou de ser unha sociedade de emigrantes a emerxer como significativo receptor de poboación inmigrada, procedente dunha ampla diversidade de rexións no planeta (Reher et al., 2009).

En comparación con outros países europeos, o fenómeno é relativamente recente. Non obstante, o seu rápido crecemento durante o primeiro *boom* migratorio, producido entre comezos do século XXI e o estalido da crise de 2008, situou a España como o segundo país do mundo con maior número de chegadas, só por detrás dos Estados Unidos (Damoun, 2008). Tras a recesión económica, un novo ciclo migratorio iniciado en 2014 –e que xa presentaba saldo positivo en 2015– reactivou a inmigración internacional, de tal xeito que o Estado volveu situarse moi por enriba da media da OCDE en recepción de persoas estranxeiras (Rahona e Morales, 2021).

Nun contexto sociodemográfico no que coexisten un progresivo aumento da esperanza de vida e unha redución simultánea da taxa de fecundidade, o saldo migratorio converteuse nun factor esencial para contrarrestar o avellentamento poboacional e moderar a caída demográfica prevista (Al Rabadi, 2023).

A dimensión familiar da inmigración que foi asentándose no país, salientada por Capote e Nieto (2017), tivo especial relevancia dende o primeiro momento, o que, como

consecuencia, fixo que o sistema educativo convertérase nun eixo privilexiado para integración deste nenos e nenas, á vez que se viu revitalizado. Pois, un gran número de centros afrontaban a diminución de matrícula e, mesmo peche de unidades (Pérez Esparrells e Morales, 2008).

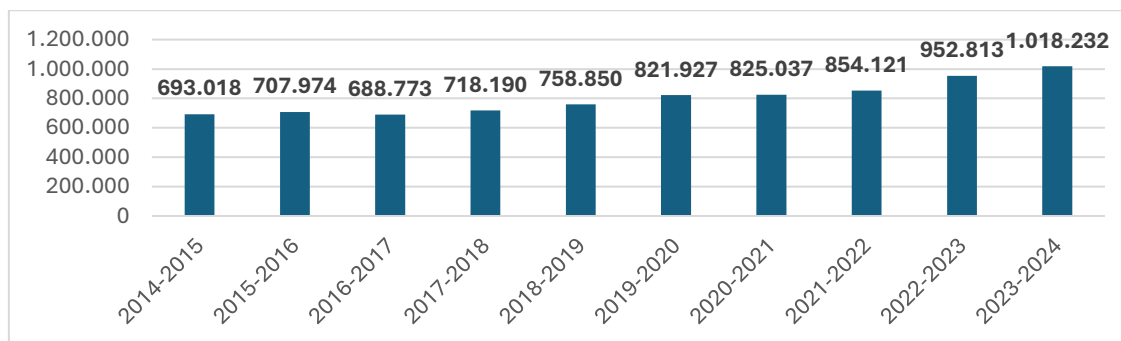
O impacto da chegada deste colectivo, incrementou a diversidade preexistente das nosas aulas –non debemos esquecer que a poboación xitana leva anos enchendo de diversidade cultural as institucións educativas–, converténdolas en auténticos escenarios multiculturais. E, se atendemos ao contexto sociopolítico do momento, semella evidente que a tendencia deste fluxos vai seguir manténdose, ou mesmo aumentando, por mor dos conflitos bélicos, desastres ambientais, crises económicas, desequilibrios económicos, así como por unha maior facilidade para desprazarse nunha sociedade hiperconectada.

Así o corroboran os datos oficiais proporcionados polo Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (MEFPD, 2024a). Segundo estes, no curso académico 2023-2024 o noso sistema educativo contaba cun total de 8.322.694 estudantes matriculados en Ensinanzas de Réxime Xeral. Deste total –como se recolle na *Figura 1*–, 1.018.232 estudantes procedían do estranxeiro, o que supón un 12.21% da matrícula global.

Dende o curso 2014-2015 até o 2023-2024, esta matrícula estranxeira aumentou en 325.214 estudantes, o que supón un crecemento do 46.9% ao longo destes anos. Malia que esta evolución foi ascendente, como advirte o Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (2024b), non foi ata 2018 que se reactivou o crecemento da matrícula deste alumnado, mantendo este auxe até os últimos datos publicados.

Figura 1

Evolución do alumnado procedente do estranxeiro en Ensinanzas de Réxime Xeral



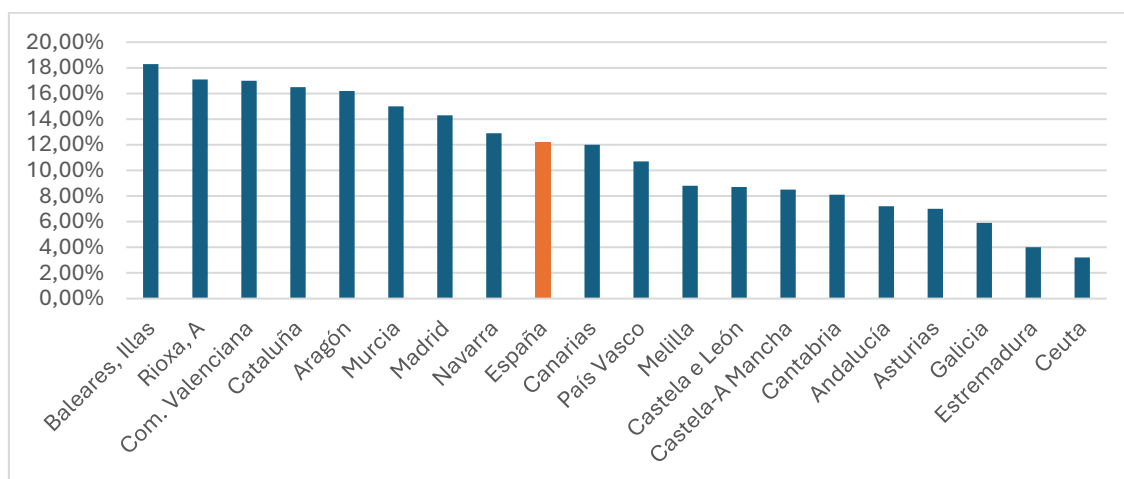
Nota. Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (2024a).

A realidade territorial, porén, dista de ser homoxénea. Pois, se ben os fluxos migratorios tiveron impacto en todas as comunidades autónomas, a súa intensidade varía significativamente. Como se recolle na *Figura 2*, a porcentaxe é maior á media en comunidades como Illas Baleares (18.3%) ou A Rioxa (17.10%), fronte outras que se sitúan á cola, como é caso de Extremadura (4%) ou de Ceuta (3.2%). Rahona e Morales Sequera (2021) atribúen esta variabilidade á factores como a presenza de sectores económicos específicos, así como á forza das redes familiares ou comunitarias que dan lugar á chamada migración en cadea.

Alén das diferenzas porcentuais, cómpre ter en conta a evolución interanual, pois Galicia, malia ter unha porcentaxe global relativamente baixa (5.9%), rexistrou un incremento do 20.2% respecto ao curso anterior (MEFPD, 2024b), o que semella que será unha tendencia que seguirá en ascenso. Pola contra, segundo esta mesma fonte, Ceuta e Melilla experimentaron descensos significativos –do 19.2% e 24.2% respectivamente–.

Figura 2

Porcentaxe de alumnado procedente do estranxeiro en Ensinanzas de Réxime Xeral por comunidade autónoma



Nota. Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (2024a).

En canto á diversidade de orixe, o Ministerio (MEFPD, 2024c) sinala que a maior proporción deses estudantes procede de América Central e do Sur (35.3%), seguida de Europa (26.9%). Aínda que, ao poñer o foco no país, destaca Marrocos, con un número total de 200.430 estudantes.

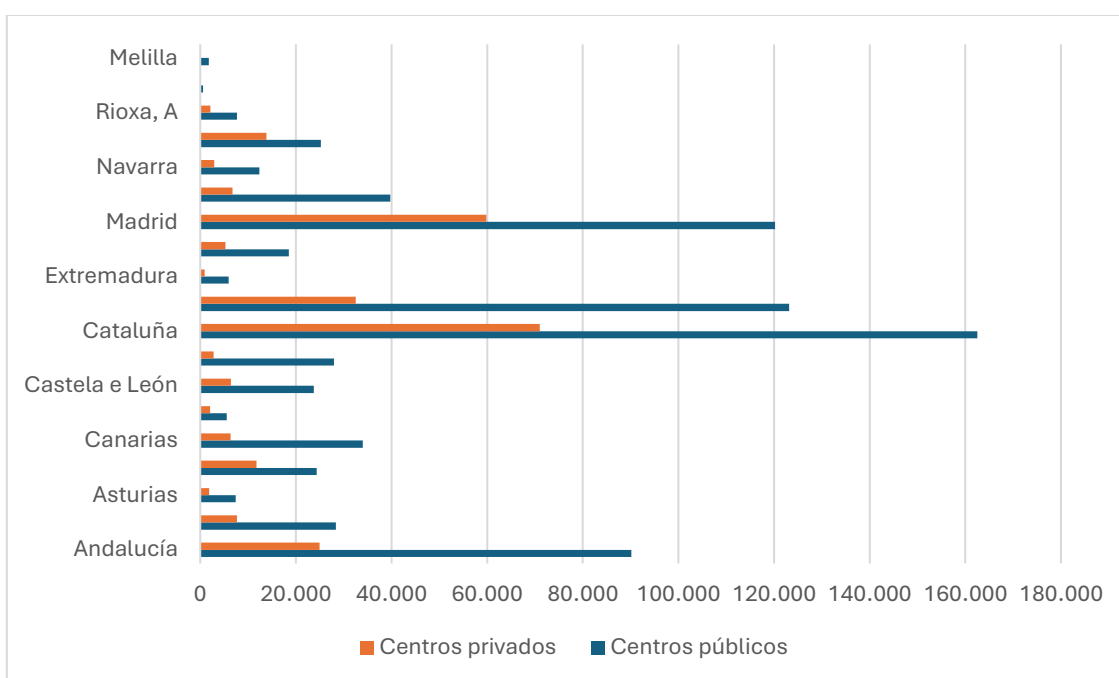
Outra variable relevante é a titularidade do centro escolar onde se matricula esta poboación –*Figura 3*–. A grandes rasgos, está matriculado maioritariamente en centros

de titularidade pública: representa o 13.6% neste tipo de centros, fronte ao 9.4% dos de titularidade privada, acollendo esta última categoría tanto aos centros privados concertados, coma aos privados (MEFPD, 2024c). A escala estatal, 759.202 estudantes estranxeiro/as cursan estudos en centros públicos, mentres que 259.030 fano en centros privados.

Se desagregamos estes datos por comunidades, temos notables diferenzas, aínda que en ningún caso é superior a matrícula nos privados. Estas diferenzas, entre outros aspectos, poden estar condicionada polos diferentes réximes de concertos educativos de cada autonomía (Capellán de Toro et al., 2013).

Figura 3

Alumnado de orixe estranxeiro matriculado en centros de titularidade pública e privada por comunidade autónoma

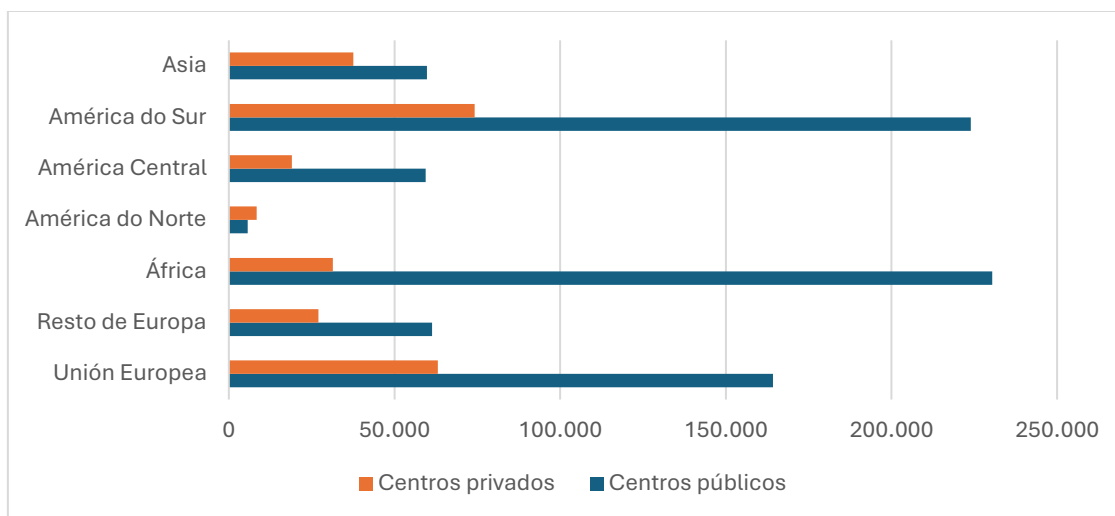


Nota. Estatística das Ensinanzas non universitarias. Subdirección Xeral de Estatística e Estudos do Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (2025).

Se analizamos esta mesma variable segundo área xeográfica de procedencia – *Figura 4*–, observamos que, malia de forma xeral, manterse o mesmo patrón, no caso do alumnado de orixe norteamericana, ten maior presenza no sector privado (8.389) que no público.

Figura 4

Alumnado de orixe estranxeiro matriculado en centros de titularidade pública e privada segundo área xeográfica de procedencia



Nota. Estatística das Ensinanzas non universitarias. Subdirección Xeral de Estatística e Estudos do Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (2025).

É preciso matizar que as estatísticas empregadas refírense unicamente ao alumnado de orixe estranxeiro, entendido este como carente de nacionalidade española, o que nos proporciona unha visión sesgada do coñecemento real da diversidade cultural presente nos centros educativos (Rahona e Morales Sequera, 2021).

Deste xeito, faise esencial nun traballo vinculado á análise da inmigración, clarificar que entendemos por suxeito inmigrante, tal e como sinala a Organización Internacional para as Migracións [OIM] (2019):

Dende a perspectiva do país de chegada, persoa que se traslada a un país distinto ao da súa nacionalidade ou residencia habitual, de maneira que o país de destino convértese efectivamente no seu país de residencia habitual (p.109).

Con todo, dende a literatura científica sobre a temática, fóronse afinando as categorías para describir á descendencia das persoas inmigrantes, nalgúns casos nadas no estranxeiro, e noutras xa no propio país de acollida. Pese ao longo debate sobre este eido, dada a madurez adquirida polos fenómenos migratorios, estudosos como Bayona i Carrasco e Domingo (2024), baseándose nos traballos de Rumbaut, sinalan a importancia de empregar termos distintos en función das cohortes xeracionais, dado que o lugar de nacemento, así como o momento de chegada, son factores fundamentais a ter en conta se

falamos de integración. Dentro do alumnado que non naceu no país de acollida, distínguese a primeira xeración, que alude aos nenos e nenas chegadas antes de comezar o período de escolarización obrigatoria, e a xeración 1.75, coa súa chegada antes dos sete anos (Bayona i Carrasco e Domingo, 2024). Por outra banda, a segunda xeración, acolle aos fillos e fillas de inmigrantes que xa naceron no país, e, por último, a xeración 2.5, os que teñen un só proxenitor nado no estranxeiro.

Á luz destes datos, as institucións educativas –así como a sociedade en xeral–, véñense na necesidade de prestar unha atención educativa, que se axeite ás necesidades actuais, e así poder proporcionar unha educación de calidade.

1.2. Notas sobre política e lexislación educativa para a atención educativa ao alumnado de orixe inmigrante na escola

A educación, recoñecida como un dereito fundamental, constitúe a base para o acceso ao coñecemento e á participación activa na sociedade, servindo ao mesmo tempo como “dereito bisagra” que posibilita o exercicio doutros dereitos fundamentais (Schmelkes, 2014). Na esfera internacional, diversos convenios e declaracións, ratificados por España –como a Declaración dos Dereitos Humanos (1948) ou a Declaración dos Dereitos do Neno– sentan as bases para garantir o acceso universal a unha educación de calidade que promova o respecto e a diversidade cultural.

No contexto español, a Constitución de 1978 consagra no seu artigo 27 a educación básica como un dereito fundamental, gratuíto e obrigatorio, dotando ao sistema educativo dos instrumentos xurídicos necesarios para asegurar a súa efectividade (Fernández Batanero, 2005; Gayo et al., 2024). Este marco constitucional sustenta as leis orgánicas en materia educativa, que non deben contradicir estes preceptos.

A primeira mención expresa ao dereito universal á educación en España atopámola na Lei Orgánica 8/1985, de 3 de xullo, Reguladora do Dereito á Educación (LODE). Alí recollíase por primeira vez o dereito de todas as persoas españolas e estranxeiras residentes a recibir unha educación básica obrigatoria e gratuíta, aínda que restrinxida ás persoas que contaban con residencia legal (Verdeja, 2017).

Esta limitación foi modificada a través da Lei Orgánica 4/2000, sobre Dereitos e Liberdades dos Estranxeiros, supoñendo un paso fundamental para garantir a educación obrigatoria de todo menor de 18 anos, con independencia da súa situación administrativa, marcando así un precedente crucial contra a discriminación na escolarización obrigatoria

(Esteban Frades e Romero Ureña, 2021). Asegura que tanto a poboación autóctona como a inmigrante gocen do mesmo dereito fundamental a unha educación de calidade, sen que a falta de documentación poida ser razón para negar a escolarización inicial.

Para comprender a escolarización do alumnado inmigrante, faise fundamental analizar as últimas leis orgánicas que regulan o sistema educativo, pois estas constitúen un elemento decisivo –polo menos de partida–, en tanto que determinan os principios e valores que as inspiran, podendo ir dende o traballo pola inclusión até promover a exclusión (Arroyo e Torrego, 2012).

En consonancia, primeiramente, remitímonos á Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación (LOE), que buscou sentar as bases para un sistema educativo que aspiraba a garantir unha formación de calidade e equitativa para todas as persoas, sen excepción (Antolínez, 2018). Segundo o citado autor, esta supuxo un avance con respecto á normativa previa, ao concibir a diversidade non só como unha medida puntual, senón como un principio que atinxe ao conxunto do alumnado. Dende o seu preámbulo, as alusións á equidade son continuas, remarcando a necesidade da educación inclusiva como vía imprescindible para acadar a cohesión social.

En materia de alumnado de orixe estranxeiro, que é o que aquí nos interesa, subliña que se asegurará a calidade educativa sen discriminación por razón de nacemento, orixe racial, étnico, xeográfico, relixión ou crenzas, entre outros factores. E, situando o principio de equidade como eixo principal para garantir a igualdade de oportunidades; superando atrancos que limiten o acceso universal á educación, ao tempo que servindo como mecanismo compensador de desigualdades persoais, culturais, económicas e sociais (LOE, 2006). Ademais, entre os fins da educación, resáltase o respecto pola pluralidade lingüística e cultural de España e a interculturalidade como elemento enriquecedor da sociedade, constituíndo esta a única referencia explícita sobre a cuestión intercultural no texto legal.

A LOE supón unha ruptura con algúns dos discursos presentes nas leis educativas anteriores e, por primeira vez, inclúe ao alumnado estranxeiro na categoría de alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) –por incorporación tardía ao sistema educativo ou por condicións persoais e de historia escolar–. Así, como a obriga á igualdade de acceso e non segregación na escolarización de todos os e as menores.

Isto foi valorado positivamente por algunhas autorías, aínda que Bernabé (2013) advirte que malia os progresos, establecidos por esta normativa en materia intercultural, e a garantía de reforzos curriculares específicos para este alumnado, a dimensión social quedou desatendida.

Tan só sete anos despois, promulgouse a Lei Orgánica 8/2013, de 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE). Como recollen Alonso Carmona et al. (2023), esta reforma sitúa a calidade educativa no centro do discurso, orientando o sistema educativo cara á empregabilidade, a excelencia académica e o espírito emprendedor. Unha normativa, que baixo un ton esencialmente economicista, contempla a desigualdade como diferenzas atribuíbles ás capacidades e ao esforzo persoal, sen apenas considerar as causas estruturais ou sociais.

Nesta liña, a LOMCE introduce cambios organizativos substanciais, cobrando especial relevancia a implementación de itinerarios formativos diferenciados a partir do cuarto curso da ESO (*tracking*) e as vías de segunda oportunidade. Mecanismos que dende a literatura científica son sinalados como promotores de segregación, reproducindo as desigualdades sociais de partida e sen evidencia que amose un aumento da eficiencia do sistema educativo, sinalados pola propia OCDE como riscos claros para a equidade educativa e que, afectan en maior medida ao alumnado de orixe socioeconómico máis baixo e procedente do estranxeiro (Tarabini e Montes, 2015).

Como sinala Celador (2015), esta lei destaca pola defensa e potenciación do dereito das familias a elixir o tipo de ensino e de centro, incorporando o principio de demanda social e suprimindo a garantía recollida na LOE, referida á garantía de que se oferten prazas suficientes nos centros de titularidade pública. O que, seguindo a devandita perspectiva, pode conducir a unha marxinação da escola pública, tendo en que conta que, atendendo ás estatísticas de escolarización por orixe do alumnado, o sector privado contribúe de xeito testemuñal á súa escolarización.

Na actualidade, a regulación do sistema educativo español réxese pola Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro (LOMLOE), que modifica a LOE, retomando un enfoque centrado na equidade e no abandono da lóxica abertamente economicista (Alonso Carmona et al., 2023). Asemade, fai alusión directa á interculturalidade, vinculándoa cos obxectivos da Axenda 2030 e avogando por unha educación para a cidadanía mundial mediante plans e programas educativos en todas as ensinanzas obrigatorias.

Trátase da primeira lei educativa no noso contexto que fai referencias explícitas á loita contra a segregación escolar, non só na exposición de motivos, senón tamén ao longo do seu articulado (Bonal et al., 2023). E así que obriga ás administracións educativas a coidar unha escolarización equilibrada e non discriminatoria, establecendo accións concretas para evitar a concentración e segregación, a través da colaboración con entidades sociais e locais (art. 81). Ademais, prohíbe explicitamente que se modifiquen os criterios de admisión de alumnado por razón de programas curriculares específicos, ensino plurilingüe ou outras iniciativas vinculadas á calidade educativa, revertendo así algunhas disposicións que favorecían a segregación na LOMCE.

Mais, paga a pena ter en consideración que, en España, as competencias en materia educativa están transferidas a cada unha das Comunidades Autónomas e, polo tanto, o marco legislativo pode variar significativamente entre elas, froito de traxectorias históricas, conxunturas económicas e políticas, intencións sociais e educativas propias (Martínez Usarralde e Fernández García, 2016). En consecuencia, as medidas dirixidas ao alumnado de orixe estranxeiro son específicas en cada Comunidade, que se artellan en marcos normativos propios. Resulta así esencial facer unha revisión das principais medidas que se levan a cabo de cara á atención a este alumnado, pensando en comprender como se materializan ditos preceptos teóricos.

Neste senso, cómpre sinalar que a maioría de comunidades comparten moitas medidas na atención ao alumnado chegado doutros países (Goenechea, 2016).

Pódese dicir que o proceso de inclusión educativa do alumnado procedente do estranxeiro comeza cos mecanismos de acollida e benvida, que resultan esenciais para garantir unha integración exitosa, especialmente no momento da súa chegada. Así, a primeira medida que se leva a cabo son os plans de acollida que, cada centro escolar diseña en función das súas necesidades e características. Para iso, algunhas comunidades como Galicia, co seu recentemente publicado Programa Galego de Acollida e Apoio Educativo ao Alumnado Estranxeiro, sintetiza as principais medidas e proporciona estratexias para orientar aos centros educativos na escolarización deste alumnado.

Os plans de acollida son entendidos como as actuacións que se poñen en marcha dentro das institucións escolares a prol da adaptación daquel estudantado que se incorpora á mesma procedente doutro país (Garrido Gámez, 2009). Constitúe un documento que implica ás familias e ao resto da comunidade educativa, elaborado e de referencia para

todo o claustro. De forma xeral, estes adoitan incluír información sobre o sistema educativo en diferentes idiomas e medidas como o alumno ou alumna titora ou a familia de acollida, a modo de mecanismos para apoiar ás persoas que acaban de chegar (Goenechea, 2016).

Son múltiples estudos os que sinalan a súa importancia, pois, non só é unha medida básica nos primeiros momentos de chegada, senón tamén, para establecer relacións positivas entre familia e escola, fundamentais no proceso educativo de todo neno ou nena, pero de maior relevancia ao referirse ao alumnado cunha bagaxe migratoria (Santos Rego et al., 2012).

Outra das actuacións destacables, son as estratexias dirixidas a reducir o desfase curricular (Goenechea, 2016), que este alumnado pode experimentar, ben sexa polas súas propias características individuais ou por cambios significativos entre o sistema educativo do que procede e o de acollida –por exemplo, distanciamentos entre os contidos curriculares impartidos no país de procedencia e os do correspondente curso en España–

Dentro destas, como sinala a devandita autora inclúese a posibilidade de escolarizar ao alumnado un curso por debaixo do correspondente por idade –o que, en teoría establécese como medida temporal–. Así mesmo, tamén engloban as adaptacións curriculares, que aínda que con diferentes denominacións e matices entre autonomías, tratan de asegurar a consecución dos obxectivos básicos establecidos no marco curricular (Alegre e González Motos, 2012). Aínda que son as adaptacións de tipo individual as máis recomendables en termos de integración, fronte aos programas de adaptación curricular, que producen dinámicas segregadoras de carácter grupal. Non pode sorprender que, se estas adaptacións teñen lugar en aulas separadas, poñendo en contacto estable e relación directa ao alumnado coas mesmas características, acaben por ter unha importante incidencia nos procesos de concentración interna dos centros, creando grupos que na maioría de casos chegan a manterse como redes significativas de relación, independentemente deste dispositivo de atención á diversidade (Alegre et al., 2012).

Con todo, a medida por excelencia destinada a este alumnado son os programas ou aulas destinadas á adquisición da lingua vehicular da escola. A aprendizaxe do idioma do país de acollida resulta unha ferramenta imprescindible para un axeitado proceso de ensinanza-aprendizaxe, así como para posibilitar unha mellor interrelación con todas as persoas que conforman a comunidade educativa (Rahona e Morales Sequera, 2021). Mais

esta medida non está exenta de controversias, como denuncia Boussif (2019), a pesar de que a normativa estatal deixe claro que a aprendizaxe do idioma vehicular debería levarse a cabo na aula de referencia, na maioría dos casos o alumnado é separado do seu grupo para ser atendido en aulas diferentes, o que podería ter consecuencias negativas sobre os procesos de integración dos e das menores, e potenciar a segregación. Estas segregacións, como alertan Fernández Echevarría e García Castaño (2015), conducen á construción da “outredade” e con iso á diferenza, que se traduce en desigualdade, revertendo a finalidade para a que se legisla. Complementariamente, ao centrarse exclusivamente na adquisición da lingua, estase descoidando o desenvolvemento doutros aspectos fundamentais, como os vínculos e o sentido de pertenza ao grupo-aula.

Asemade, en comunidades autónomas como a madrileña, esta medida – denominada neste caso Aulas de Enlace– ten lugar en centros escolares específicos, é dicir, estas aulas concéntranse en determinadas escolas nas que se escolariza ao alumnado con descoñecemento do idioma, o que, en palabras de García Fernández et al. (2009), constitúe unha medida segregadora que contribúe á especialización dos centros que contan con estes recursos, co conseguinte perigo de guetización dos mesmos.

Todas estas medidas, poñen de manifesto que se está a ter en conta a diversidade, aínda que o seu deseño non deixa de ser obxecto de debate. Polo que, a falta de directrices claras dende as administracións educativas, sumadas á falta de formación do profesorado en competencias interculturais, dá lugar á susceptibilidade de converterse en dispositivos organizativos e prácticas pedagóxicas que, lonxe de responder a principios interculturais, poden perpetuar a segregación.

1.3. O risco da segregación do alumnado de orixe inmigrante no sistema educativo español

Con todo, organismos como o Síndic de Greuges (2016) en Cataluña, e diversas autorías amosan preocupación polos niveis de segregación escolar existentes. O que reflicte as discrepancias entre as políticas plasmadas na normativa educativa e a súa aplicación na práctica, evidenciadas nas desigualdades persistentes entre alumnado autóctono e estranxeiro.

Deste xeito, a segregación escolar enmárcase como un fenómeno que vulnera o dereito á educación en igualdade e non discriminación, recollido tanto no marco normativo español –vimos de sinalalo–, como en tratados internacionais ratificados por

España, caso da Declaración Universal dos Dereitos Humanos ou a Convención dos Dereitos do Neno (González de Molina, 2024).

Así, a segregación escolar no noso sistema educativo, en termos xurídicos, non é legal, polo que estaríamos diante dunha segregación *de facto*, que é definida pola Fundación Secretariado Gitano et al. (2020) como unha práctica habitual, desenvolvida mediante diferentes mecanismos aparentemente neutrais que, na realidade acaban agrupando alumnado segundo as súas características en determinados centros educativos, itinerarios ou clases, configurándose como unha discriminación indirecta.

A investigación sobre a segregación escolar remóntase ao Caso Brown contra o Consello de Educación de Topeka (1954), cando a Corte Suprema dos Estados Unidos de América declarou inconstitucional a doutrina segregacionista “separados pero iguais”, invalidando as leis estatais que establecían escolas públicas diferenciadas pola cor da pel (Beltrán de Felipe e González García, 2006; Carrillo, 2024; Murillo e Belavi, 2018). Este acontecemento marcou un fito histórico, dando pulo á elaboración dun crecente número de estudos sobre a segregación racial no sistema educativo norteamericano.

Neste contexto, destaca especialmente a publicación do *Informe de Igualdade de Oportunidades Educativas* de Coleman (1966), que subliñou a relevancia dos antecedentes familiares, particularmente os socioeconómicos, no rendemento académico do alumnado, problematizando a incidencia da composición social nas escolas e convertendo a segregación escolar nunha problemática de escala internacional (Carrillo, 2024).

En España, aínda que o sistema educativo estivo tradicionalmente dividido segundo o nivel socioeconómico e excluíu ao alumnado xitano, non foi ata finais dos anos 90 do século pasado cando apareceron os primeiros estudos específicos sobre segregación escolar, coincidindo co incremento significativo da inmigración estranxeira e as consecuencias da súa inserción escolar desigual (De Madaria e Vila, 2020).

En termos xerais, o concepto de segregación alude a unha desigualdade ou desequilibrio imposto, aplicable a diversos ámbitos. No contexto educativo, a segregación escolar pode entenderse como unha distribución desigual do alumnado baseada en determinadas características persoais ou sociais, resultado de relacións de poder entre grupos segregadores –políticos e económicos– e grupos segregados –minorías ou colectivos non hexemónicos– (Murillo et al., 2017). Esta primeira definición comprende

o fenómeno dende unha dimensión de uniformidade ou igualdade (*evenness*), entendida como o nivel de desequilibrio polo que un grupo atópase distribuído entre diferentes unidades xeográficas ou organizacionais (Murillo, 2016).

Porén, son moitas as posicións que definen a segregación escolar como a probabilidade de que un alumno ou alumna pertencente a un colectivo minoritario se atope na institución educativa con outro/a do seu mesmo grupo (González de Molina, 2024). Neste caso, estaríase atendendo á dimensión de exposición (*exposure*), é dicir, a probabilidade de interacción entre membros de diferentes grupos (Murillo, 2016).

Por último, a terceira definición máis recorrente é a de Benito e González (2007), que asumen unha rede segregadora como “aquela que se aproxima a unha situación de homoxeneidade social intraescolar e de heteroxeneidade social interescolar, é dicir, unha rede escolar cun perfil de alumnado homoxéneo dentro dos centros e heteroxéneo entre os centros” (pp. 41-42).

Como vimos de expoñer, non existe un consenso sobre a definición do termo, nin tampouco sobre o índice a empregar para estudar a magnitude da segregación (Murillo e Martínez Garrido, 2018). De maneira que, en función da dimensión de análise, existen diferentes índices de medición:

Para medir a dimensión de igualdade, son tres os índices máis populares (Murillo, 2016):

- Índice de Disimilitude (D): ao seu través calcúlase a proporción de alumnado pertencente a un grupo minoritario que debería mudar de centro para acadar unha distribución equilibrada (Murillo e Martínez Garrido, 2018). A súa principal limitación é que os seus achados dependen do tamaño do grupo minoritario (Murillo, 2016).
- Índice de Gorard (G): é unha variación do anterior, polo que tamén estima a proporción do grupo minoritario que debería cambiar de centro para obter uniformidade, pero controlando o tamaño do grupo minoritario; comparando a proporción do grupo minoritario co total da escola (Murillo, 2016). Mais, a principal limitación que lle atopa o devandito autor, é que obtén resultados máis baixos.
- Índice de Raíz Cadrada de Hutchens (H): este, a diferenza dos anteriores, permite levar a cabo unha descomposición aditiva, podendo diferenciar a achega dos subsistemas que a compoñen á segregación total –intra-redes–, así como o que a

diferenza entre subsistemas aporta ao total –inter-redes– (Murillo e Martínez Garrido, 2018). É dicir, resulta de especial interese para analizar as diferenzas entre a rede de centros pública e a privada.

En canto, á dimensión de exposición, o máis frecuente é o de illamento:

- Índice de Illamento (I): estímase a probabilidade de que un alumno/a pertencente a un grupo minoritario se atope con outro membro do seu mesmo grupo (De Madaria e Vila, 2020). Tamén está limitado pola súa dependencia do tamaño do grupo minoritario.

Todos estes índices de cálculo, con independencia da dimensión que analicen, contabilízanse mediante unha escala de 0 a 1, na que 0 representa unha segregación nula e 1 o seu máximo nivel.

Dito isto, tamén é necesario sinalar que en función da característica persoal ou social pola que o alumnado é segregado, distínguense diferentes tipoloxías que adoitan solaparse. Murillo e Martínez Garrido (2017) destacan as seguintes. En primeiro lugar, a segregación por nivel socioeconómico prodúcese cando o alumnado con poder adquisitivo e/ou capital cultural asiste a certas escolas, mentres que outros centros quedan reservados para a prole de familias máis podentes. En segundo lugar, a segregación por orixe nacional –ou por orixe inmigrante– maniféstase a través da concentración de alumnado estranxeiro en determinados centros educativos. Dentro deste tipo, distínguese a concentración de alumnado non nacional e a segregación por orixe étnico/cultural, que afecta a estas minorías, podendo sinalar ao pobo cigano como o principal afectado no contexto español.

Sen esquecer a segregación académica, ou por capacidade, que consiste en separar ao alumnado en función do seu nivel de competencia escolar. Esta pode ter lugar a través da creación de clases diferenciadas, por medio de mecanismos como a diversificación curricular ou as seccións bilingües. E, dende logo, a segregación por xénero, derivada da existencia de escolas diferenciadas para nenas e para nenos, perpetuando unha educación separada por razóns de xénero.

Teñamos en conta que segundo o contexto no que se produza, a segregación escolar pode ser clasificada en segregación intracentros ou intercentros. Este primeiro tipo é o resultado da creación de grupos de alumnado homoxéneo en función dalgunha

característica, caso da súa orixe. Segundo a Fundación Secretariado Gitano (2022), esta pode darse pola creación de aulas segregadas, nas que se agrupan estudantes polas súas características, como o nivel curricular, ou en aulas non segregadas, pero onde se desenvolven dinámicas nas que determinado alumno ou alumna realiza actividades diferentes ao resto.

Por outra parte, López Falcón e Bayona (2012) definen a segregación intercentros como aquela na que dous ou máis grupos asisten a escolas diferentes dentro dunha mesma área xeográfica. Neste caso, prodúcese a concentración dun perfil determinado de alumnado nun centro educativo que non se corresponde coa composición socioeconómica e cultural da poboación da zona onde está situado (Belasú, 2016).

Son diversos os factores que contribúen á concentración de alumnado socialmente homoxéneo en determinados centros escolares, tanto das capas altas como das baixas (Rubia, 2016). Por unha banda, prodúcese a “elitización” de centros, onde se concentra alumnado pertencente a sectores sociais cun capital cultural e social superior á media da zona na que se localiza o centro. E, por outra, dáse a “guetización” de escolas, nas que se concentran estudantes de sectores sociais desfavorecidos. Así, citando de novo a figura do Síndic de Greuges (2016), ao falar deste fenómeno non só referimos á concentración de alumnado desfavorecido en certas escolas, senón que estaríamos a incluír calquera situación na que un centro escolar non reflicte a heteroxeneidade da sociedade na que se sitúa.

Dito proceso de “guetización” dá lugar, en última instancia, aos guetos escolares. Mais, como sinalan Capellán de Toro et al. (2013), esta é a situación máis extrema da segregación, polo que este termo só debe ser usado cando se conxugan as seguintes características:

Reservaríamos a expresión gueto en exclusiva para aquelas situacións nas que a segregación converteuse nunha situación permanente de abandono do centro escolar ao que poidamos estar referíndonos, sobre o que ademais desprezouse unha desconfianza para poder levar a cabo as tarefas que se lle encomendan como centros escolares e que, todo iso xunto, mostra con claridade a situación de illamento na que se atopa (pp. 3).

1.3.1. Segregación escolar por orixe

Tras ter abordado de maneira xeral o fenómeno da segregación escolar, a continuación, ponse o foco na segregación por orixe nacional ou étnica, que alude á concentración de alumnado inmigrante ou minorías étnicas en determinadas institucións educativas (Rubia, 2016; Murillo et al., 2017).

Este tipo de segregación non é un fenómeno uniforme, pois, como apuntan Murillo e Belavi (2018), o alumnado foráneo é un colectivo heteroxéneo e, por conseguinte, segundo as súas características enfróntanse a diferentes barreiras. Así, os e as estudantes inmigrantes procedentes de familias cun alto nivel socioeconómico e cultural atopan atrancos distintos aos do alumnado inmigrante de contextos desfavorecidos. Estes últimos enfróntase a unha dobre situación de desvantaxe: por unha banda, ás dificultades derivadas de súa situación socioeconómica e, por outra, ás asociadas á súa condición de inmigrantes; unha combinación que os fai especialmente vulnerables á segregación escolar.

1.3.1.1. Raíces da segregación escolar por orixe

Ao afondar nas raíces, é doado decatarse de que este é un fenómeno complexo e multidimensional, cuxas causas atópanse en diferentes factores, que á súa vez están interrelacionados. Pois, como ben ilustra o termo “círculo da segregación”, esta non segue un proceso lineal, senón que as súas causas son, ao mesmo tempo, a consecuencia de que esta se produza (Martínez Garrido, 2023).

Para tratar de expoñer estas causas da forma máis clara posible, seguimos a clasificación proposta por Bellei (2013) o que as agrupa en tres grandes categorías: factores contextuais, factores institucionais e factores socio-culturais.

Polo que, seguindo esta clasificación, atopamos primeiramente os factores contextuais, que se relacionan co escenario no que se sitúan os centros educativos, dentro dos que destaca a segregación residencial ou urbana (Córdoba et al., 2020). Esta é entendida como a distribución desigual de grupos sociais dentro da estrutura urbana (Sindic de Greuges, 2016).

A segregación residencial está estreitamente vinculada con factores socioeconómicos, así como ás políticas públicas de vivenda, o que dá lugar a que en moitas áreas urbanas as comunidades estean segregadas residencialmente en función de

características como o capital económico ou a orixe cultural (González de Molina, 2024). A relación entre ámbolos dous fenómenos, prodúcese por un efecto arrastre, que leva a que a concentración das familias cun baixo nivel socioeconómico e unha orixe cultural diferente á hexemónica se reproduza de forma análoga nos centros educativos destes territorios, limitando a interacción con outros grupos tanto dentro como fóra da escola (Martínez Garrido, 2023). Así pois, o impacto desta relación varía segundo o contexto e o propio plano urbanístico do territorio, afectando especialmente a zonas urbanas nas que se atopan barrios con altos niveis de pobreza e marcada estratificación étnica (Santos Rego et al., 2012).

Murillo et al. (2017) engaden que, ademais das razóns económicas que levan a estes novos residentes a asentarse en determinadas áreas, tamén existe unha tendencia “natural” a que se auto-agrupen en busca de proximidade con familiares ou con persoas aíns culturalmente.

Xa que logo, resulta palmaria a conexión entre ambos tipos de segregación, mais diversos estudos sinalan que sería unha excesiva simplificación considerar a segregación residencial como a causa da escolar, pois os niveis da primeira adoitan ser superiores aos que se producen nos centros educativos (López Falcón e Bayona, 2012; Fernández Enguita, 2016; Síndic de Greuges, 2016). Deste modo, nun mesmo barrio poden coexistir escolas con composicións de alumnado moi diferenciadas, debido a que algunhas familias optan por centros distintos malia residir na mesma área.

A segunda categoría de factores son os institucionais, que recollen a todos os aspectos relativos á propia estrutura, regulamentos e normativa das institucións educativas que favorecen a conformación de escolas homoxéneas (Córdoba et al., 2020).

Primeiramente, pódense sinalar as políticas de zonificación escolar, que gardan un papel esencial na distribución do alumnado, así como medio para poder redistribuír a concentración de determinados grupos visibles na segregación residencial. Seguindo a Lubián (2021b), estas políticas acollen tanto o deseño das áreas de influencia das escola como os criterios de admisión dos centros, que veñen regulados a través dun sistema de baremación estipulado pola Administración de cada comunidade autónoma, aínda que moi semellantes entre elas.

Enténdese por zonificación escolar, a delimitación das áreas xeográficas de influencia de cada escola (Alegre et al., 2008). Estas autorías identifican tres modelos principais:

- Zona única: este modelo establece unha única área de influencia que acolle todos os centros dun municipio, tanto de titularidade pública como concertada. Dende unha perspectiva teórica, este modelo equilibra as desigualdades posto que promove que as familias con menos renda per capita, teñan prioridade na elección de centro beneficiadas polo criterio de nivel de ingresos no baremo. Así mesmo, ao ter en conta os centros concertados na área de influencia reduce o impacto desta rede como mecanismo de fuxida.
- Área-escola: define áreas de influencia específicas para cada escola pública, mentres que as concertadas posúen unha zonificación alternativa. Esta opción, permite que se deseñen as zonas rachando coa homoxeneidade social que se produce en determinado territorio, mais ten como inconveniente que cando as familias non están de acordo poidan fuxir á rede concertada.
- Zonas múltiples: este modelo combina características das dúas anteriores, establecendo áreas de influencia que inclúen varias escolas públicas, e coa posibilidade de integrar tamén ás concertadas, ou pola contra, dotar a estas dunha zonificación alternativa. Está limitado polo número de centros que acolle, tendo presente o criterio de proximidade.

O debate en torno aos modelos de elección e asignación de centro presenta enfoques diversos e aínda contrapostos. Por unha banda, os defensores e defensoras dos modelos baseados na liberdade de elección de centro por parte das familias argumentan que a opción permite que estas poidan acceder a centros que non se atopan na súa área residencial, ofrecéndolles así maiores oportunidades educativas (Bonal e Zancajo, 2020).

Porén, tamén son moitos os puntos de vista que adoptan unha posición crítica ante modelos baseadas en dinámicas de cuasi-mercado, posto que non toman en consideración as desigualdades no grao de información e a capacidade de elección das diferentes familias, ignorando que as familias de clases media e alta dispoñen dun capital cultural, social e económico que lles permite dispoñer de mellores redes de contacto e información, outorgándolles vantaxe á hora de tomar decisións sobre a elección de centro (Pearson et al., 2015). Esta liberdade de elección pode, pois, converterse nunha falacia dado que non todas as familias teñen a posibilidade de exercer este dereito; algunhas non poden

directamente participar nesta elección –como as que chegan co curso xa comezado– e outras non o poden facer en condición de igualdade (Bernal e Vera, 2019).

Consistentemente con tal posición, Alegre (2008) sinala que a través deste modelo foméntase a competencia entre os centros educativos –tanto entre públicos e privados, como entre os propios públicos– para atraer a aquel alumnado que consideran máis vantaxoso para manter elevados estándares académicos, reforzando así procesos de selección implícitos.

Dando paso a outra causa –integrada nos factores institucionais–, atopamos a *matrícula viva*, referida ao procedemento de admisión durante o período extraordinario, onde a maior parte do alumnado que se matricula é de orixe estranxeiro (Martínez e Ferrer, 2018). Durante esta escolarización extraordinaria, a asignación de centros vén condicionada polo número de vacantes en cada escola, o que provoca que estas se concentren en centros con pouca demanda (Sindic de Greuges, 2016).

Ao mesmo tempo, estes centros pouco demandados son os que xa adoitan ter unha alta presenza de alumnado inmigrante ou en situación de desvantaxe, froito dunha estigmatización (Hidalgo et al., 2023). Vemos aquí como se produce o círculo da segregación; a elevada segregación que sofren estes centros fai que sexan os menos demandados e, polo tanto, os que concentren toda a matrícula viva do alumnado recién chegado (Bonal e Albaigés, 2009).

A dualidade público-privada constitúe outro factor determinante. Resulta bastante evidente (Rubia, 2016) que o alumnado de orixe inmigrante está considerablemente concentrado nos centros públicos. Dende logo, os datos do Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes (2024) para o curso 2022-2023 corroboran tal afirmación, revelando que o 75.7% deste alumnado estaba matriculado en centros públicos, fronte ao 16.5% na ensinanza concertada e ao 7.8% en centros de titularidade privada. Daquela, Santos Rego et al. (2012) argumentan, baseándose en estudos internacionais e nacionais, que existe “maior probabilidade de que os alumnos autóctonos asistan a centros de titularidade privada en aquelas zonas onde existe unha alta concentración de poboación inmigrante” (pp.203).

Asemade, é oportuno sinalar que nalgúns centros concertados adoita empregarse o uso de mecanismos como doazóns, pago de uniformes ou cotas por servizos adicionais, que funcionan como tácticas disuasorias para limitar o acceso ao alumnado de minorías

desfavorecidas (Fernández Enguita, 2016). Obviamente, non todos os centros concertados recorren a estas prácticas, do mesmo xeito que non todos os centros públicos actúan de forma inclusiva. Algúns destes últimos fan uso de estratexias como a matrícula viva ou extraordinaria, para evitar o acceso de alumnado non nacional en centros públicos de “boa reputación”, mentres que, noutras ocasións, recomendan ás familias acudir a outro centro educativo, co pretexto de que este poderá dar mellor atención ás súas necesidades educativas. Así, estas barreiras funcionan como factores de expulsión, que non permiten –ou alomenos restrinxen– o acceso dun determinado tipo de alumnado, producindo un peche social (Lubián, 2021b).

Na terceira categoría explicativa deste fenómeno, trasládase o foco de atención ás familias, como axentes activos nos procesos de elección, incluíndo deste modo as preferencias e as estratexias que estes axentes poñen en marcha para matricular a súa prole nunha escola ou outra (Córdoba et al., 2020).

As familias xogan un papel moi apreciable no proceso de selección de centros, sendo en moitas ocasións, as que promoven a creación de centros homoxéneos. Resulta evidente que nun contexto no que a libre elección de centro xoga un papel clave, existe un claro vínculo entre a posibilidade de decisión das familias e o seu capital, que condiciona o seu verdadeiro poder de decisión (Alegre e Pérez, 2012).

Con isto, referímonos, por unha banda, ao capital económico, entendido como os recursos monetarios que inflúen á hora de afrontar os distintos tipos de custos económicos na elección de centro; ao capital social ligado ao coñecemento local sobre o sistema educativo e o tipo de centros, a través de redes de información; e ao capital cultural, como nivel educativo da familia, que resulta unha das formas máis influentes para comprender as estratexias de éxito que chegan a maximizar as oportunidades de obter unha elección máis satisfactoria (Lubián e Langa, 2022). Sen dúbida, a clase social, asociada aos recursos en forma de capital acumulado en todas as súas formas, configura a elección de centro escolar.

Segundo Olmedo e Santa Cruz (2011) o desexo das familias de clase media-alta de acceder a centros con “boa reputación” adoita inscribirse nun discurso que lexítima a necesidade de consolidar os rasgos de diferenciación social respecto aos “outros”. O que potencia que estas poñan en marcha estratexias para acceder a centros con fontes valiosas de capital social (Rubia, 2016).

Recorrendo a unha significativa análise de Feito (2006):

Esta especie de *white flight* garda estreita relación coa idea de que unha escola pública que non diferenciase socialmente, na que sería posible que unha boa parte dos fillos das clases traballadoras manuais e dos xitanos e inmigrantes obtiveran bos resultados escolares, sería unha escola que restaría posibilidades aos fillos dos privilexiados para a obtención de titulacións educativas que faciliten o acceso a mellores empregos (p.60).

A expresión *white flight* empregada por Feito, e que podemos traducir como “voo dos brancos”, foi acuñada por Bagley (1996), a modo de estratexia que adoitan poñer en marcha as familias con recursos para abandonar os centros que acollen un elevado número de alumnado inmigrante ou minorías étnicas (Rubia, 2016).

Noutras ocasións, as familias procuran evitar centros cun elevado número de alumnado estranxeiro seleccionando, estratexicamente, a súa primeira opción no proceso de solicitude de praza. Como explica Alegre (2017), na maioría de comunidades autónomas emprégase o *mecanismo de Boston* para a admisión escolar, no que as prazas asígnanse segundo a orde de preferencias manifestadas polas familias. Deste xeito, se non se acada praza na primeira opción, as posibilidades de acceder a outro centro desexado diminúen considerablemente. Este algoritmo favorece directamente ás familias autóctonas que adoitan maior coñecemento sobre este procedemento e coas probabilidades de éxito nos diferentes centros. Estarían a usar o seu capital social e cultural –tal e como se explicou– para poder acceder aos centros máis demandados e, paralelamente, moitas destas, cando non están satisfeitas co resultado, diríxense cara aos centros privados, facendo valer o seu capital económico (Alegre, 2017).

1.3.1.2. Consecuencias da segregación escolar

E lexítimo afirmar que a segregación escolar do alumnado inmigrante vulnera o seu dereito a recibir unha educación de calidade. Son numerosas as perspectivas de estudosos e de organismos, como a OCDE que subliñan o estrago que isto supón para a eficacia e a equidade educativa, amén do pernicioso efecto no rendemento académico (Bonal, 2018). A miúdo o anterior tense posto en relación co efecto do grupo de iguais, o que se coñece como *peer effect*, é dicir, un alumno ou alumna obtén peores resultados nun centro maioritariamente desfavorecido que nun centro heteroxéneo, tanto social como culturalmente falando (Alegre, 2017).

Naturalmente, tamén podemos ter en conta o efecto Pigmalión, entendido como a influencia que as expectativas do profesorado exercen sobre as actitudes e os resultados do alumnado na escola, que se manifestan a través de elementos de diferente índole; dende a relación afectiva até as oportunidades de aprendizaxe (Ballestín, 2015). Advirte esta investigadora, que as baixas expectativas docentes asociadas ao alumnado de determinadas orixes culturais, dan lugar a que estes alumnos/as desenvolvan estratexias adaptativas de baixo rendemento e pouca implicación, materializando a profecía autocumprida.

Mais, para Rubia (2013), a caída do rendemento académico nestes centros, está estreitamente vinculada co nivel socioeconómico. O que, retomando a metáfora do círculo da segregación, implica que os centros con unha alta segregación de alumnado inmigrante, especialmente vulnerable, adoitan ser os centros dotados de menos recursos e con profesionais que non permanecen neles moito tempo, producíndose así unha diminución das súas posibilidades de mobilidade social (Rossetti, 2014).

Como lembra Cebolla Boado (2009), as consecuencias deste fenómeno non se poden reducir ao impacto no rendemento académico, xa que os anos de escolarización constitúen un momento clave nos procesos de socialización, que é onde se configuran gran parte dos elementos que marcarán as súas traxectorias vitais. É neses anos cando se forxan as primeiras relacións sociais externas ao núcleo familiar, con enorme impacto no desenvolvemento da súa personalidade e identidade. De maneira que, se nestes anos as súas experiencias están marcadas pola segregación, é probable que se agraven as divisións sociais e todo o que iso conleva para a cohesión social.

A isto, pódese engadir que a visión destes nenos e nenas –tanto dos inmigrantes como autóctonos– quedaría distorsionada. Como explica Rossetti (2014), ao estudar en escolas segregadas, contribuímos a que se saiba como estes nenos/as chegan a reproducir imaxes do mundo baseadas en prexuízos.

Semella así evidente o impacto no conxunto da sociedade, que afecta especialmente aos menores inmigrantes, cuxas posibilidades de interacción con outras persoas vense limitadas, co perigo de que a súa integración na comunidade acabe fracturándose.

1.3.1.3. Pautas para a superación gradual da segregación escolar

Con todo, dende diferentes organismos, como o Síndic de Greuges (2016) ou o Comisario de Dereitos Humanos do Consello de Europa (2020), formuláronse unha serie de propostas para poñer fin, ou polo menos paliar, este fenómeno. De tal forma, tendo en conta estes dous organismos, poden sintetizarse algunhas das estratexias para a desegregación escolar.

En primeiro lugar, sublíñase a necesidade dun marco normativo claro e explícito que prohiba calquera forma de discriminación no ámbito educativo. Este marco debe garantir os dereitos fundamentais de todos os nenos e nenas e permitir sancionar aquelas prácticas segregadoras que vulneren tales dereitos. Ademais, é necesario deseñar e poñer en marcha estratexias de desegregación escolar a longo prazo, que inclúan obxectivos concretos, accións específicas e sistemas de seguimento e avaliación continua. Estes mecanismos permitirán analizar o impacto das medidas adoptadas e realizar, de ser convinte, os axustes oportunos en función das necesidades detectadas.

No que atinxe á planificación educativa, esta debe articularse dende unha perspectiva inclusiva, que poña o foco nas necesidades de todos os e as estudantes, especialmente daqueles en situación de vulnerabilidade, afastándose de intereses particulares ou persoais. É esencial establecer políticas de zonificación escolar, que fomenten un equilibrio social, así como medidas organizativas para dotar de recursos adicionais aos centros con maiores necesidades.

Dentro da planificación educativa, a regulación e o seguimento do proceso de admisión escolar é outro aspecto esencial. Para iso, cómpre establecer criterios que faciliten o acceso do alumnado pertencente a grupos desfavorecidos, desbotando outros complementarios, que contribúan a perpetuar as desigualdades. Igualmente, deben adoptarse medidas para evitar a concentración de alumnado de incorporación tardía en determinadas escolas, garantindo unha axeitada xestión da matrícula viva. Para o que pode resultar convinte reducir as ratios nas escolas con elevado número de alumnado vulnerable, ao tempo que limitar a ampliación de ratios cando esta non contribúa a unha escolarización equilibrada, especialmente se existen prazas dispoñibles noutros centros. Estas medidas deben complementarse con mecanismos de inspección que garantan o cumprimento das normativas.

Adicionalmente, hai que realizar unha avaliación previa das necesidades dos nenos e nenas antes da súa matriculación, co obxectivo de favorecer unha distribución

equilibrada dos estudantes pertencentes a grupos vulnerables entre os distintos centros educativos. O que se debe complementar coa regulación das ratios en zonas desfavorecidas, reservando un número mínimo e máximo de prazas para alumnado en situación de vulnerabilidade, considerando a composición social do territorio. Desta forma, as cotas mínimas aseguran a presenza de grupos minoritarios nas aulas, mentres que as cotas máximas evitan concentracións desproporcionadas.

A estas liñas de acción, Aramendi et al. (2022), dende a perspectiva da Asociación Internacional de Cidades Educadoras (AICE), avogan pola necesidade de que se proporcionen datos sobre o fenómeno, non só nas grandes cidades, senón tamén en pequenos municipios, aos efectos de coñecer a súa situación particular e poder facer intervencións coordinadas entre as distintas institucións comunitarias.

2. Metodoloxía da investigación

2.1. Método de revisión

Este traballo segue unha metodoloxía de revisión sistemática, entendida como unha tipoloxía de estudo secundario que ten por obxectivo reunir a evidencia científica dispoñible, a través dun exercicio de sistematización da información obtida, que permite dar resposta aos interrogantes da investigación (Reyes, 2023).

Un elemento esencial neste tipo de metodoloxía é a transparencia e o rigor, polo que, para poder facer isto, o método empregado baseouse nas directrices propostas polo protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* [PRISMA 2020] (Page et al., 2021). Esta declaración, como recollen as propias autorías, aínda que ten orixe no eido das ciencias da saúde, resulta igualmente axeitada para levar a cabo revisións no campo das ciencias da educación.

2.2. Criterios de elixibilidade

Desta forma, seguindo o primeiro paso neste apartado, sinalado no protocolo PRISMA, establecéronse uns criterios de elixibilidade, que nos permitiron determinar a inclusión, ou pola contra, a exclusión dos artigos para a síntese final (Sánchez Serrano et al., 2022). De modo que, coa finalidade de poder responder ás nosas preguntas de investigación e acadar os obxectivos, como sinalan as devanditas autorías, deseñáronse os seguintes criterios de elixibilidade, avaliando de tal forma a pertinencia da documentación:

Criterios de inclusión:

- Tipo de publicación: Artigos en revistas científicas de acceso aberto e con texto completo dispoñible.
- Período temporal: Estudos publicados entre 2015 e 2025, ámbolos dous incluídos.
- Contexto: Investigacións contextualizadas no sistema educativo español non universitario.
- Tipo de estudo: Investigacións empíricas que empregan instrumentos e técnicas cuantitativas, cualitativas ou mixtas.
- Tipo de resultados: Estudos que analicen a correlación entre a segregación escolar e a orixe inmigrante.
- Idioma: Español ou inglés.

Criterios de exclusión:

- Teses, libros, actas de congresos e revisións sistemáticas ou artigos teóricos sobre o obxecto de estudo.
- Traballos publicados noutro idioma.
- Estudos que non sexan de acceso aberto.

2.3. Estratexias de busca e fontes de información

Despois deste primeiro paso, continuouse coa identificación das bases de datos que nos permitirían chegar ás fontes de información. Empregáronse tres bases de datos electrónicas: *Dialnet*, *Scopus* e *Web of Science (WoS)*, dada a súa relevancia no campo da educación, permitindo así garantir o índice de impacto das fontes de información e, por conseguinte a súa calidade e rigor científico (Sánchez Serrano et al., 2022). Cómpre clarexar que a busca nestas bases de datos fíxose durante o mes de abril de 2025, limitando deste xeito, a incorporación de fontes documentais que se realizaran posteriormente.

Unha vez delimitadas as bases de datos, proseguíuse co deseño da estratexia, partindo dunha busca nos tesauros e a revisión da literatura sobre o tema, que nos permitiu seleccionar os termos fundamentais que se empregan no tema de investigación. Isto permite identificar conceptos semellantes, pois é indispensable ter en conta estes descritores para que a busca sexa eficaz, combinándoos con operadores booleanos e truncamentos (Perestelo Pérez, 2012).

Asemade, dado que as bases de datos escollidas empregan linguas diferentes; por unha banda, o idioma de traballo en Scopus e Web of Science (WoS) é o inglés, mentres que no caso de *Dialnet* é o español, deseñáronse dúas estratexias de busca atendendo a esta situación. A continuación, preséntanse as tres estratexias empregadas para cada unha das plataformas, garantindo a transparencia do proceso.

Táboa 1

Estratexia de busca por base de datos

Base de datos	Ecuación de busca
<i>Dialnet</i>	("segregación escolar" OR "escuela segregada" OR "estratificación escolar" OR "centros guet*" OR "concentración escolar" OR "composición escolar") AND (inmigr* OR migr* OR extranjer* OR origen OR etni*)
<i>Scopus</i>	("school segregation" OR "segregated school" OR "educational stratification" OR "ghetto schools" OR "student concentration" OR "school composition") AND (immigra* OR migr* OR foreign* OR origin OR ethni*)
<i>Web of Science</i>	("school segregation" OR "segregated school" OR "educational stratification" OR "ghetto schools" OR "student concentration" OR "school composition") AND (immigra* OR migr* OR foreign* OR origin OR ethni*)

Nota. Elaboración propia

Unha vez realizada a busca a través das estratexias expostas, empregáronse os filtros propios das bases de datos. Deste xeito, en *Dialnet* obtivéronse 101 resultados a través da estratexia de busca, dos cales, ao aplicar o filtro de artigo de revista, texto completo e, excluindo as actas a congreso, reducíronse a 81. Seguidamente, coa correspondente ecuación de busca en *Scopus*, obtivéronse 482 resultados, que se someteron aos filtros de franxa temporal –2015-2025–, tipo de documento artigo, idioma español ou inglés, país España e acceso aberto, quedando 46. Por último, en *Web of Science*, o resultado foron 579 documentos, que se someteron aos filtros de acceso aberto, idioma –español ou inglés–, tipo de documento artigo e intervalo temporal 2015-2025; dando o resultado final de 33. Obtendo un total de 160 resultados.

Táboa 2

Resultados por base de datos

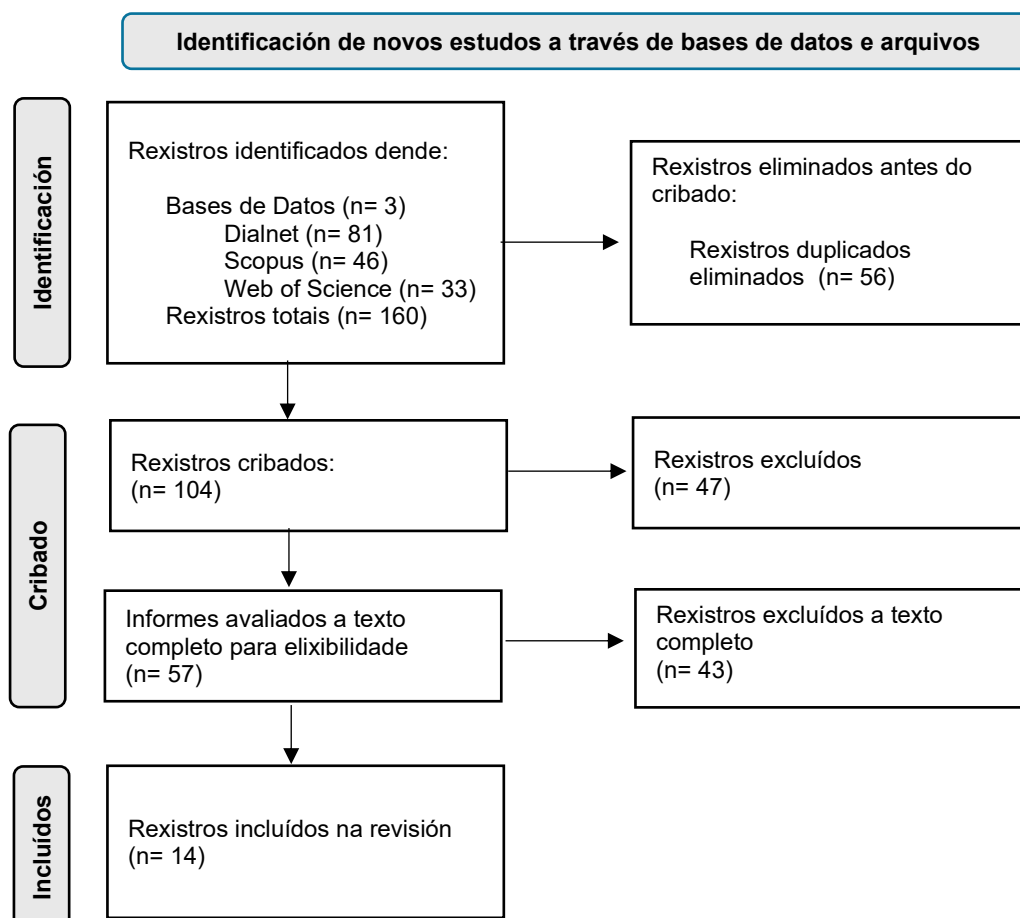
Base de datos	Sen filtros	Con filtros
Dialnet	101	81
Scopus	482	46
Web of Science	579	33
Total	1.162	160

Nota. Elaboración propia

2.4. Proceso de selección dos estudos

Os 160 documentos atopados foron sometidos a un primeiro cribado, co soporte da ferramenta *Rayyan*, recomendada para realizar esa tarefa (Harrison et al., 2020). Neste depurado, elimináronse as fontes duplicadas (n=56), para posteriormente, proseguir co sometemento da documentación a un primeiro *Screening*, no que se revisaron todas estas atendendo ao título e resumo, o que deu lugar a exclusión de 47 máis. Por último, levouse a cabo unha lectura detallada do corpo completo de cada un dos documentos (n=57), e volveron a aplicarse os criterios de inclusión e exclusión, proporcionándonos a mostra final (n=14). Este proceso recóllese de forma gráfica na *Figura 5*.

Figura 5
Diagrama de fluxo



Nota. Adaptado de Page et al. (2021)

2.5. Procedemento de extracción e análise da información

Na quinta fase, sinalada por Perestelo Pérez (2012), realizouse a extracción da información de cada artigo, empregando unha táboa previamente deseñada que se recolle no *Anexo I*. A través desta, recóllese de forma sintética as características principais dos estudos incluídos, e que se consideran esenciais para a posterior análise dos resultados.

Para a elaboración da mesma, tívose en conta a importancia de atender a dous tipos de características sinaladas por Sánchez Meca (2022). Por unha banda, as características substantivas, que están vinculadas ás preguntas da revisión sistemática; sinalando a etapa educativa, o contexto do estudo, así como o principal obxectivo que perseguen. E, ao mesmo tempo, recóllese as características metodolóxicas, que responden ao modo no que se levou a cabo a investigación, permitindo deste modo valorar a súa calidade.

Completada a extracción, realizouse unha análise temática para sintetizar a información máis relevante de cada artigo, destacando os principais achados e seleccionando aqueles obxectivamente axeitados.

Por último, procedeuse coa análise e revisión crítica da fontes de información. Para isto, pátense dos obxectivos específicos e preguntas de investigación, para agrupar a evidencia en categorías e códigos, co fin de establecer a estrutura máis pertinente para realizar a análise dos resultados (*Táboa 3*). Mentres que a maioría de preguntas de investigación quedaron adscritas a unha única categoría, no caso da PI.3 –centrada nos mecanismos que contribúen a que se produza a segregación escolar por orixe inmigrante– establecéronse tres códigos derivados do marco teórico.

Táboa 3

Relación de preguntas de investigación con categorías de análise

Pregunta de investigación	Categoría	Código
PI.1	Magnitude da segregación	
PI.2	Mecanismos causais	Factores contextuais
		Factores institucionais
		Factores socioculturais
PI.3	Impacto social e académico da segregación	
PI.4	Tipoloxía de medidas posibles	

Nota. Elaboración propia

3. Análise de resultados

Nesta epígrafe procédese coa análise de resultados derivados dos artigos incluídos na revisión, de modo que, a través de cada categoría creada, poidamos ir referindo ás preguntas de investigación.

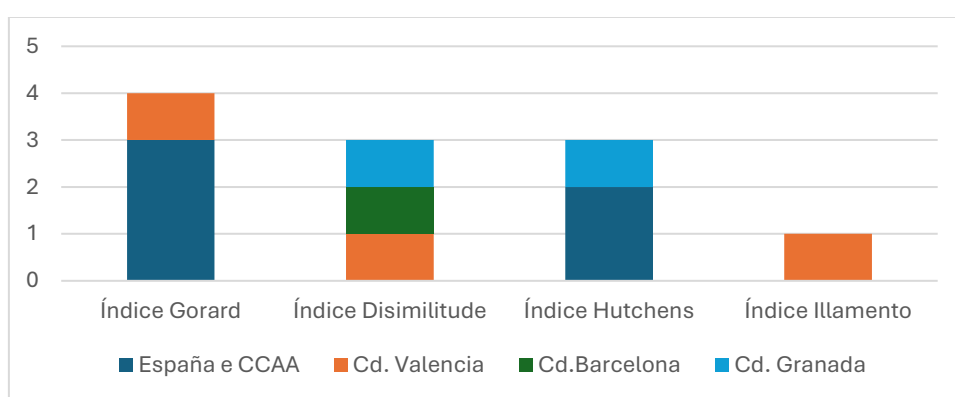
3.1. Magnitude da segregación (PI.1)

A continuación preséntanse os diferentes graos de segregación sinalados nos estudos, atendendo ás variacións por territorio, definición do grupo minoritario considerada, etapa educativa e diferenciación por dobre rede. A modo de síntese, nas *Táboas 4 e 5*, recóllense os principais resultados.

Cómpre indicar que os estudos incluídos na revisión que miden a magnitude da segregación escolar por orixe inmigrante, empregan metodoloxías de corte cuantitativo, porén, estes fan uso de diferentes índices de medición –explicados no marco teórico–. Predominan os estudos centrados na análise da dimensión de igualdade, por medio do Índice de Gorard (n=4), do de Disimilitude (n=3) e do de Raíz Cadrada de Hutchens (n=3). Tan só o traballo de De Madaria e Vila (2020) aborda ademais a dimensión de exposición, empregando o Índice de Illamento (n=1).

Figura 6

Índices empregados nos estudos para a medición da segregación



Nota. Elaboración propia.

Seguindo unha secuencia temporal, Murillo e Martínez Garrido (2018), sinalan que este fenómeno viuse significativamente reducido no conxunto do Estado dende o 2000 – $G=0.58$ – ata o 2009 – $G=0.46$ –, seguido dunha estabilización até 2015 – $G=0.45$ –. A pesar da luz que desprenden tales achados, as autorías salientan que en 2015 case a metade do alumnado inmigrante de secundaria debería cambiar de centro para lograr unha distribución equilibrada. En paralelo ao que sucedeu no conxunto do Estado, a maioría de comunidades seguiron este patrón de diminución, agás casos como Extremadura. Aínda que se producira esta redución, os datos de 2015 revelan unha situación moi diferenciada entre as autonomías, por exemplo, Extremadura ($G=0.63$) ou Galicia ($G=0.44$), fronte a Rioja cun índice baixo ($G=0.26$).

Conseguíntemente, Murillo et al. (2017), analizan a situación a partir dos datos PISA 2015, mais neste caso tamén inclúen ao alumnado de segunda xeración, concluindo que o grao de segregación diminúe, tanto para o total do Estado – $G=0.44$ – como na maioría de comunidades. Paralelamente, ao calcular o nivel de segregación neta descontando o efecto do tamaño do grupo inmigrante, revélanse niveis moi superiores ao

esperado en función da súa porcentaxe de alumnado estranxeiro, especialmente en comunidades como Cataluña. Con estes datos, España pasa de situarse no 3º posto da UE en segregación bruta ao considerar a primeira xeración, a descender ao 7º en termos de segregación neta e, finalmente a ocupar o 12º tomando en consideración a primeira e segunda xeración.

Estas investigacións, en concordancia cos resultados de Bayona i Carrasco e Domingo (2021) e De Madaria e Vila (2020), conclúen que existe unha correlación negativa entre o tamaño do grupo inmigrante e o grado de segregación; é dicir, a maior presenza de alumnado inmigrante nun territorio, menor é o nivel de segregación.

Retomando, os resultados de 2015, Murillo e Belavi (2018), introducen no seu estudo a intersección entre orixe inmigrante e nivel socioeconómico e cultural, centrándose así no alumnado inmigrante pertencente ao 25% con menor nivel socioeconómico. Ao facer isto, o índice G de segregación aumenta a 0.60 para a totalidade de España, acadando niveis extremos en Andalucía e Estremadura (>80%). Poñen de manifesto unha maior incidencia cando se combinan factores de exclusión, sendo a segregación do alumnado inmigrante con baixo nivel socioeconómico superior á do alumnado inmigrante en xeral, así como á dos estudantes autóctonos con baixo nivel socioeconómico e cultural.

Estas autorías, tamén achegan que para o alumnado inmigrante en situación de vulnerabilidade, o índice H acada o 0.42. Complementando isto cos datos proporcionados por Guiral e Murillo (2024), que analizan a mesma poboación pero cos datos de PISA 2020 e estimaron un índice H de 0.29, teríamos –sen atrevernos a dar afirmacións rotundas dado o límite metodolóxico– unha mellora na magnitude da segregación deste alumnado concreto.

Nun plano máis local, De Madaria e Vila (2020), centrados na cidade de Valencia, analizan a distribución do alumnado estranxeiro de infantil e primaria, atopando niveis relativamente altos. O índice D acada valores próximos a 0.5 en ámbalas dúas etapas, mentres que o de illamento indica que a probabilidade de que un estranxeiro/a se relacione só con outros/as coa mesma característica alcanza o 25% en infantil o 23% en Primaria. Ao abeiro dos seus resultados, conclúen que a segregación é máis intensa nas primeiras etapas educativas.

Esta tendencia tamén é sinalada por Lubián (2021c) no seu estudo sobre a cidade de Granada, onde o índice D acadaba 0.54 en infantil e 0.56 en primaria, mentres que o índice H reflicte tamén unha alta concentración do alumnado inmigrante -0.28 e 0.27 respectivamente. Pola contra, como anticipábamos, a segregación tende a diminuír nos niveis educativos máis avanzados, aínda que sinala que pode estar condicionada polo menor número de centros de secundaria. Ademais, subliña que o grao de segregación pode variar significativamente en función da procedencia do alumnado inmigrante.

Esta idea, contraponse co sinalado por Bayona i Carrasco e Domingo (2021) sobre a cidade de Barcelona, onde recollen que o grao de segregación do alumnado inmigrante de primeira xeración mantense ou mesmo se incrementa en secundaria. Asemade, expoñen unha relación directa entre a xeración e a segregación deste alumnado, pois evidencian que o alumnado de primeira xeración $-$ chegados con 7 ou máis anos $-$, son os que experimentan unha maior segregación $-D= 0.53-$. Este fenómeno, vai reducíndose para as seguintes xeracións, sendo case inexistente no caso dos nenos/as con só un proxenitor nativo. Mais alerta dunha maior segregación do alumnado de 2ª xeración $-D=0.41-$, fronte aos do que denomina xeración 1.75 $-D=0.33-$ (chegados a España antes dos 7 anos). Cómpre destacar que este traballo, a través dunha perspectiva de cohorte, permite obter unha visión máis completa da relación entre proceso migratorio e segregación escolar, tendo en conta a un gran número de alumnado que polo miúdo $-$ como se reflicte no resto de traballos $-$ queda agochado polas limitacións dos datos dos que se dispón.

Por último, a magnitude da segregación tamén varía entre a rede pública e a concertada. En primeiro lugar, Guiral e Murillo (2024), cos datos de PISA 2022, sinalan que a segregación dentro da rede pública do alumnado inmigrante é menor $-IH 0.17-$ da que se produce dentro da concertada $-H=0.24-$. Este é un patrón que se remite na maioría de CCAA, agás en Galicia, Navarra e Canarias.

Afondando aínda máis nesta realidade, tanto estes autores como Murillo e Belavi (2018), analizan a mesma situación pero atendendo ao alumnado inmigrante en maior situación de vulnerabilidade. Así, os resultados de Murillo e Belavi (2018), atendendo aos datos de PISA 2015, sinalan que, para o conxunto do Estado, a segregación intrarrede desta poboación acadaba un IH de 0.36 nos centros públicos, mentres se elevaba ata 0.58 nos concertados. Pola súa banda, Guiral e Murillo (2024) ao analizar o mesmo sobre os datos de PISA 2022, amosan que este patrón persiste, pois na rede pública o índice H

redúcese a 0.24 fronte ao 0.41 na concertada, aínda que suxire unha mellora global en termos absolutos.

Táboa 4

Síntese I dos resultados da PI.1

Estudo	Lugar - Data	Etapas	Grupo minoritario	Índice	Resultados principais	
Murillo e Martínez Garrido (2018)	España e CCAA 2015	ESO	1ª xeración	G	0.45	
Murillo et al. (2017)	España e CCAA 2015	ESO	1ª e 2ª xeración	G	0.44	
Murillo e Belavi (2018)	España e CCAA 2015	ESO	Poboación inmigrante con menor nivel socioeconómico	G	0.60	
De Madaria e Vila (2020)	Cidade de Valencia 2017	E.I. E.P.	Poboación inmigrante	-	E.I.	E.P.
				D	0.49	0.49
				G	0.44	0.44
				I	0.25	0.23
Lubián (2021c)	Granada 2014	E.I. E.P.	Poboación inmigrante	-	E.I.	E.P.
				D	0.54	0.56
				H	0.28	0.27
Bayona i Carrasco e Domingo (2021)	Cidade de Barcelona 2016	E.P.	1ª xeración	D	0.53	
			Xeración 1.75	D	0.33	
			2ª xeración	D	0.41	

Nota. Elaboración propia.

Táboa 5

Síntese II dos resultados da PI.1

Estudo	Lugar - Data	Etapa	Índice	Grupo minoritario	Segregación intraredes	
					Pública	Concertada
Guiral e Murillo (2024)	España e CCAA 2022	ESO	H	Poboación inmigrante	0.17	0.24
			H	Poboación inmigrante con menor nivel socioeconómico	0.24	0.41
Murillo e Belavi (2018)	España e CCAA 2015	ESO	H	Poboación inmigrante con menor nivel socioeconómico	0.36	0.58

Nota. Elaboración propia.

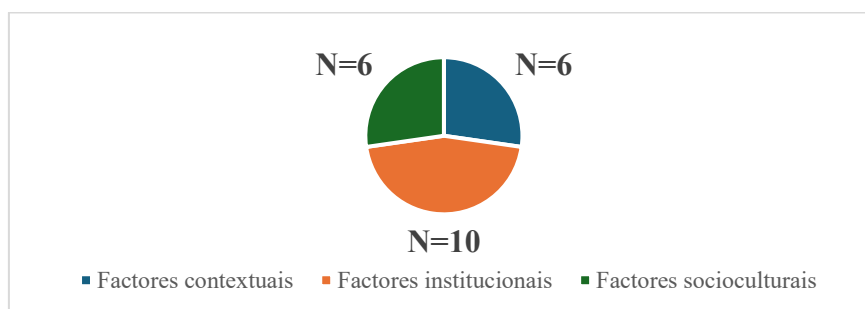
3.2. Mecanismos causais (PI.2)

Nesta epígrafe, aténdense aos mecanismos identificados nos artigos analizados como causas da segregación escolar por orixe. Co obxectivo de facer unha exposición máis estruturada dos mesmos, seguimos a clasificación adoptada no marco teórico, e a explicación das categorías e códigos no apartado metodolóxico. Así mesmo, dada a amplitude de resultados, dentro dos factores institucionais fíxose uso dos subcódigos “*Políticas de escolarización e admisión*” e “*Dobre rede de centros*”.

Antes de expoñer os resultados, preséntase nunha pequena gráfica –Figura 7– o número de estudos que sinalan cada un dos factores causais.

Figura 7

Número de factores mencionados



Nota. Elaboración propia.

3.2.1. Factores contextuais

Múltiples estudos sinalan a segregación por lugar onde se vive como principal causa da escolar, un mecanismo que transcende o sistema educativo, que vén causado por factores socioeconómicos, barreiras discriminatorias que, en ocasións limitan o acceso das familias migrantes a determinadas vivendas ou, os procesos de autoconcentración motivados pola proximidade con familiares ou compatriotas (Estalayo et al., 2021; Guiral e Murillo, 2024; Murillo et al., 2017).

Esta idea é apoiada polos resultados de Bayona i Carrasco e Domingo (2021) na cidade de Barcelona, amosando que a relación entre ámbalas dúas é un factor explicativo de boa parte da segregación escolar. Aínda que sinalan que esta última é máis intensa, e detectan excepcións nas que isto difire, como no caso do último ano de secundaria; onde o incremento que se produce na segregación escolar por orixe non se reflicte en termos territoriais. Así mesmo, tamén sinalan que segundo a procedencia, esta relación difire, pois se ben na poboación chegada dende o continente africano constátase esta relación, no caso das familias orixinarias do continente americano, atópanse niveis de segregación escolar que non se reflicten na residencial.

Dende a análise da cidade de Granada, Lubián (2021c), recolle que existen distritos cunha alta presenza de poboación inmigrante, mais volve a sinalar que a segregación escolar é superior $-D=0.39-$ á do conxunto do municipio $-D= 0.29-$, levándoo a afirmar que a primeira é sensiblemente maior que a residencial. Da mesma forma, sinala que entre centros moi achegados entre si aprécianse cifras de alumnado estranxeiro que difiren substancialmente. Conclúe que é un papel importante, pero non único, dentro dun conxunto de razóns máis complexas que estarían explicando este fenómeno.

Neste sentido, resultan relevantes as aportacións de De Madaria e Vila (2020), ao sinalar que na cidade de Valencia, a poboación estranxeira distribúese de forma similar á autóctona, indicando un grao de segregación residencial moi baixo $-G=0.19-$. Con todo, sinalan que existe unha clara correlación entre estas, pois a residencial explica un pouco máis dun terzo da variabilidade. Esta correlación é máis alta na dimensión de illamento que na de desigualdade, de modo que onde reside maior número de poboación estranxeira esta atópase máis illada, o que se reflicte nas aulas. Sen embargo, as principais causas da segregación na cidade Valencia non semellan atoparse na distribución residencial.

Estalayo et al. (2021), no seu traballo cualitativo en diferentes cidades españolas, sinalaron tamén esta situación. Nalgúns barrios, sinalaban, con varios centros da mesma titularidade, a maioría de alumnado inmigrante concentrábase no mesmo, facendo que ningún deles representara a verdadeira demografía.

3.2.2. Factores institucionais

Políticas de escolarización e admisión

As políticas educativas constitúen un dos mecanismos institucionais que poden mitigar ou, pola contra, amplificar a segregación escolar.

No seu estudo, Estalayo et al. (2021) apuntan á *matrícula viva* como un mecanismo que incide negativamente na segregación do alumnado inmigrante, impedindo que os recen chegados poidan escolarizarse en moitas escolas por mor da liberdade de elección; xa que ao non dispor moitos centros de vacantes, os recén chegados acaban concentrándose sempre nos mesmos centros. Esta tese, tamén defendida por Bayona i Carrasco e Domingo (2021). E mesmo engaden que a súa incidencia é especialmente influente no caso das primeiras xeracións que chegan para ingresar na educación secundaria, seguindo un proxecto migratorio de reunificación familiar, coa intención de incorporarse o antes posible ao mercado laboral.

Lubián e Rosado (2022) volven incidir neste factor, que non só está presente no momento de chegada, senón que se agrava pola mobilidade residencial forzada, que moitas familias afrontan ata estabilizarse, facendo que afecte dobremente a este colectivo.

Lubián (2021a) afonda nesta idea, vinculándoa coa falta dunha normativa clara sobre este período extraordinario, permitindo que algúns centros pechen a matrícula mentres outros manteñan prazas abertas ao longo do curso, a fin de servir de receptores deste alumnado. Por medio de testemuñas, exemplifica como nalgúns casos, aínda existindo prazas dispoñibles, as persoas responsables dos centros, negan de xeito disuasorio a matrícula facendo un uso interesado da normativa: “*nos dieron tres opciones pero hemos ido y estaban todos ocupados*” (pp.13). Engádese a iso a problemática derivada da laxitude nas políticas de ratios, onde algúns centros ven as súas aulas con máis alumnado do estipulado pola normativa, mentres que outras non chegan a cumprir o máximo.

Na mesma liña argumental, Lubián (2021a) sinala que os criterios establecidos nos baremos para a asignación de centros constitúen unha barreira para as familias estranxeiras, pois conceden un peso moi elevado a ter irmáns no centro, o que raramente ocorre nas familias migrantes, partindo dunha desvantaxe adicional.

En relación ás políticas de zonificación, no caso de Granada, o modelo empregado responde a unha distribución por áreas de influencia escolar cuxos niveis de desigualdade en termos de vulnerabilidade, así como de oferta de centros, resultan moi desequilibrados (Lubián, 2021c). É así que este modelo, xunto ás diferenzas de oferta dentro de cada área, está a actuar como un factor que agrava a segregación escolar.

Noutras autonomías, co obxectivo de ampliar a liberdade de elección de centros, adoptouse o modelo de distrito único, como no caso de Murcia (Antón Hurtado et al., 2022). Sen embargo, este sistema, conclúen, intensifica a segregación por clase e orixe, pois só as familias con suficiente capital económico, cultural e tempo dispoñible poden exercer esa selección en igualdade de condicións. Un exemplo que se ilustra mellor coa testemuña que recollen: *“Tivemos sorte porque os meus fillos/as foron aceptados na escola do barrio (...). Se nos deran outro centro sería un problema, porque non só temos un coche e eu necesíto para ir ao traballo”* (Antón Hurtado et al., 2022, pp.12).

Dobre rede de centros

Outro dos mecanismos clave dentro dos factores institucionais é o funcionamento da dobre rede de centros sostidos con fondos públicos. Tal como lembran Murillo e Belavi (2018), a maioría de centros privados en España son concertados, estando regulados pola mesma normativa que os de titularidade pública, mais estes actúan de forma diferenciada.

Guiral e Murillo (2024) mostran unha sobrerrepresentación do alumnado inmigrante na rede pública, tanto a nivel estatal como por comunidades, aínda con certa variabilidade; pois a diferenza en Galicia ou Cantabria non alcanza o 1%. Este factor, segundo ese estudo, explica un 4.9% da segregación total nos centros de secundaria, mentres que en autonomías como a valenciana, chega a supoñer o 21.4%.

Os estudos realizados a escala local remiten a conclusións semellantes: na cidade de Valencia (De Madaria e Vila, 2020), na de Granada (Lubián, 2021c), na Rexión de Murcia (Antón Hurtado et al., 2022), ou na cidade de Barcelona (Bayona i Carrasco e

Domingo, 2020). Estes últimos, sinalan que no caso da cidade condal, o sistema dual explica un terzo da segregación do alumnado inmigrante,

Ademais, esta diferenciación na matrícula segundo a rede, acentúase entre o alumnado inmigrante máis vulnerable en termos de nivel socioeconómico (Martínez Garrido e Turienzo, 2024; Murillo e Belavi, 2018), explicando un 7.3% da segregación escolar deste alumnado (Guiral e Murillo, 2024).

Cómpre sinalar que a distribución destes nenos e nenas entre as dúas redes varía en función da procedencia (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021). Antón Hurtado et al. (2022) observan que na Rexión de Murcia, mentres un 93.8% do alumnado marroquí está escolarizado na rede pública, no caso dos nenos e nenas procedentes de Reino Unido, esta porcentaxe descende ao 63.3%.

As disparidades na matrícula entre estes dous tipos de centros veñen causadas en grande medida por prácticas fraudulentas como o pago de cotas –ilegais– a través de asociacións de pais e nais, ou mergulladas en conceptos como material escolar, uniformes ou equipamento (Antón Hurtado et al., 2022). Que actúan como un sistema de selección indirecto, amparados por unha normativa que dota de maior autonomía ás escolas desta titularidade (Lubián, 2021a). A isto, Lubián e Rosado (2022), engaden que a baixa dispoñibilidade de vacantes que estes ofertan dificulta o acceso a esta rede para as familias inmigrantes.

Asemade, a distribución desigual no territorio da rede pública e privada, tamén semella ser outra causa agravante (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; Lubián, 2021c). Apuntan, que moitos centros evitan instalarse en zonas vulnerables co fin de evitar determinado perfil de alumnado. Ao que resulta importante engadir, que nun distrito, canto maior é a oferta privada menor é a pública, cun maior impacto na segregación (De Madaria e Vila, 2020).

Por último, tamén se fai referencia ao carácter relixioso da maioría de escolas concertadas, como elemento que contribúe notablemente á segregación por orixe nacional, especialmente en contextos con elevada poboación musulmá –como é o caso de Murcia– (Antón Hurtado et al., 2022). A evidencia empírica recollida no traballo de De Madaria e Vila (2020), reforza esta idea ao constatar que na Cidade de Valencia o 75% da segregación interna da rede concertada débese aos centros pertencentes a algunha entidade relixiosa.

3.2.3. Factores socioculturais

Primeiramente, atópase o factor socioeconómico como un claro condicionante na elección de centro que, por unha banda, limita o acceso a determinados centros concertados, mais tamén ten impacto noutros aspectos, caso do transporte, que condiciona ás familias con menos recursos a considerar unicamente os centros máis próximos (Antón Hurtado et al., 2020). Neste mesmo traballo, advirten que moitas familias autóctonas de clase media e alta buscan matricular á súa descendencia en contornas cun nivel sociocultural igual ou superior. Para iso, poñen en marcha “estratexias de clase”, no senso salientado por P. Bourdieu, mobilizando os seus recursos para acceder aos centros de maior prestixio social.

Isto dá lugar a que moitas familias autóctonas, fuxan para evitar escolas onde a presenza de alumnado inmigrante é máis visible, e que son considerados de menor calidade académica, converténdose en centros non desexados e estigmatizados (Estalayo et al., 2021; Lubián, 2021a). Resulta importante a matización feita por Antón Hurtado et al. (2020), cando sinalan que o despregamento destas estratexias varía en función da procedencia migratoria; mentres algunhas nacionalidades son obxecto de rexeitamento, outras son percibidas como unha oportunidade, o que revela os prexuízos e clasismo que sustentan estas dinámicas (Antón Hurtado et al., 2020).

Xunto ao anterior, De Madaria e Vila (2020) apuntan que o tamaño do centro é un aspecto que os proxenitores nativos teñen en conta, pois as posibilidades de ingreso son máis elevadas. Isto conecta coa idea de Lubián (2021a), ao indicar que as familias recién chegadas teñen dificultades para comprender o funcionamento destes aspectos durante o proceso de escolarización, amén das barreiras idiomáticas que dificultan esta comprensión.

Por outra banda, cómpre tomar en consideración que as familias migrantes ven en moitas ocasións as súas decisións de escolarización limitadas por barreiras autopercibidas. Lubián (2021a) refírese a isto aludindo ao imaxinario de exclusión que estas familias crean tras ter sido rexeitadas en diferentes centros, acabando deste modo por normalizar as barreiras de acceso que se extrapolan a todos os centros concertados. Tamén, sinala a existencia de elementos no imaxinario das familias non nativas, que xogan un papel importante na decisión, que exemplifica no uso de uniforme no caso das

familias latinoamericanas, toda vez que estas percíbano como algo común, que as conectaba coas escolas do lugar de procedencia, onde adoitaba ser obrigatorio.

Así mesmo, o proceso de acollida realizado polo centro e a atención brindada polo mesmo, resulta un factor decisivo na decisión das familias nativas (Antón Hurtado et al., 2020). Como apunta Lubián (2021a), en ocasións algúns centros, por medio de negligencias institucionais ou a través de actos lamentables (“racistas”), provocan que estas familias perciban a súa expulsión como sinal de que teñen que moverse cara outros centros nos que se sintan benvidas.

Así como o *white flight* semella máis frecuente en determinadas familias autóctonas, Lubián e Rosado (2022) describen a existencia dun fenómeno análogo, o *inmigrante-flight*, a saber, que as familias migrantes con maior capital cultural abandonan escolas cunha alta concentración de alumnado inmigrante. Nas súas entrevistas, observaron que a poboación latinoamericana tendía a fuxir daqueles centros onde a porcentaxe de alumnado non hispanofalante era notablemente alta. Recoñecendo, pois, aos suxeitos migrantes como colectivo heteroxéneo e con capacidade de axencia, o que se sinala é que as expectativas e aspiracións asociadas ao proxecto migratorio inciden na selección de centro. As que se caracterizan por un proxecto máis educativo-filial, adoitan ser máis selectivas e reproducen os patróns que se dan nas estratexias de elección das autóctonas, mentres que outras están plenamente condicionadas pola cobertura das necesidades máis básicas e urxentes, pasando a busca de centro a un segundo plano (Lubián e Rosado, 2022).

Por último, tamén se destaca unha tendencia da poboación estranxeira a agruparse con persoas da súa mesma cultura e procedencia, buscando unha afinidade cultural (Antón Hurtado et al., 2022; Sánchez Gelabert et al., 2024). Ás veces condicionada por un afán de achegamento a outras familias afíns culturalmente, facilitando deste xeito a integración e minimizando o choque cultural, aínda que noutras ocasións por medo a ser os únicos estranxeiros e que a súa descendencia poida sufrir discriminación pola súa orixe (Lubián e Rosado, 2022).

3.3. Impacto social e académico da segregación (PI.3)

Nesta categoría analízanse as variables vinculadas ás consecuencias deste tipo de segregación tanto para a sociedade en xeral como para a traxectoria académica do estudantado.

En xeral, os resultados dos estudos revisados amosan que a segregación escolar por orixe inmigrante representa un dos principais desafíos do sistema educativo actual, pois compromete o dereito fundamental de todos os nenos e nenas a unha educación de calidade e debilita a función do sistema educativo como instancia de mellora social (Martínez Garrido e Turienzo, 2021). En consecuencia, atenta contra a igualdade de oportunidades e promove unha sociedade con maior desigualdade e inequidade (Murillo e Martínez Garrido, 2018), onde as fendas sociais non só se perpetúan, senón que mesmo se lexitiman (Antón Hurtado et al., 2022). De feito, Murillo e Belavi (2018) consideran que cando tal realidade é un feito, estaríamos no preludio da segregación social.

Nun plano máis relacional, Lubián e Rosales (2022) poñen de relevo como a segregación afecta tamén aos procesos de convivencia e de adaptación social á nova sociedade, xa que os vínculos entre nativos e non nativos aparecen fragmentados.

Estamos diante dun fenómeno que ten un impacto negativo no ámbito académico, tanto no alumnado foráneo como no autóctono, debido á influencia que as expectativas e o efecto composición teñen na cultura académica de centro (Murillo e Belavi, 2021). Nese estudo, a través dun modelo de regresión multinivel, detectan efectos negativos significativos para o alumnado autóctono nas materias de Ciencia, Lectura e Matemáticas, mentres que no alumnado inmigrante o efecto resulta soamente significativo en Matemáticas. Con todo, sinalan que, en termos xerais, o grao de segregación por orixe exerce unha influencia menor sobre o rendemento do que o fai a concentración por nivel socioeconómico.

No caso do estudo de Martínez Garrido e Turienzo (2024), analizan as diferenzas en función do nivel de concentración do alumnado foráneo. Cando a encontramos nunha cota intermedia (entre o 11% e o 20%), non se aprecian efectos significativos no rendemento. Porén, se a concentración é inferior ao 10% asóciase cun leve incremento no rendemento en Matemáticas; en cambio, cando supera o 20%, o rendemento cae cunha diferenza de 17 puntos. O que reflicte o impacto negativo da segregación, tanto no alumnado autóctono como non autóctono. Os autores atribúen estes resultados a variables como a menor dispoñibilidade de recursos nos centros máis segregados, e ao denominado “efecto composición”, é dicir, o impacto que as características agregadas do alumnado dunha escola xera sobre o rendemento individual.

Así mesmo, Sánchez Gelabert et al. (2024) analizaron o impacto da segregación escolar por orixe na transición cara o ensino postobrigatorio en Cataluña. Constatan que nos centros con baixa concentración, as fendas entre o alumnado nativo e non nativo no acceso ao bacharelato son maiores. Pola contra, esta diferenza redúcese nos centros con alta concentración de alumnado inmigrante, pero isto é produto dunha subida nas taxas de abandono de todo o alumnado –especialmente dos e das nativas–.

Por último, Lubián (2021a) salienta que, en ocasións, o trato diferencial ao alumnado cunha bagaxe migratoria tradúcese en baixas expectativas do profesorado, afectando ao seu rendemento e motivación no plano académico.

E así, pois, que a segregación escolar ten un notorio impacto social e, por suposto, académico en todo o alumnado. Pódese dicir que é o xermolo dun importante atranco para que a educación intercultural poida ser despregada con expectativas de éxito.

3.4. Tipoloxía de medidas posibles (PI.4)

Coas ideas que xa temos examinadas, cómpre pensar e, se é posible, adoptar un conxunto de medidas para promover a desegregación nas institucións educativas. Por iso, no que compete a este último apartado de resultados, recóllense as propostas achadas nas fontes documentais revisadas para reducir esta problemática, agrupadas por ámbitos de actuación.

No referido á rede concertada, Guiral e Murillo (2024) propoñen reforzar o papel das administracións educativas en canto á supervisión do cumprimento da gratuidade nos centros desta titularidade, e que se establezan mecanismos sancionadores –como a suspensión ou renovación dos concertos– cando estes escolaricen a unha porcentaxe de alumnado inmigrante inferior á zona de escolarización na que se atopan.

No eido das políticas educativas de admisión, sinálase a necesidade de establecer unha normativa que reformule o actual proceso de admisión do alumnado, así como a flexibilización de ratios ou a política de cotas mínimas e máximas de alumnado inmigrante, permitindo unha mellor distribución da matrícula especialmente durante o período extraordinario (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; Estalayo et al., 2021 e Lubián, 2021a).

No que atinxe ao reforzo nos centros con alta concentración, Estalayo et al. (2021) e Martínez Garrido e Turienzo (2024), subliñan a necesidade dun incremento de

financiamento público, que permita dotar de maiores recursos económicos, profesionais e materiais aos centros que se atopan en contornas máis vulnerables e que teñan que xestionar unha maior diversidade étnico-cultural. Desta forma, Estalayo et al. (2021) piden que se promova a estabilidade dos profesionais educativos con experiencia nestes centros, evitando os cambios continuos que alteran os proxectos educativos, reforzando a presenza de figuras de referencia estables.

Neste mesmo eido, Estalayo et al. (2021) destacan a importancia de incorporar outras figuras profesionais, caso dos e das educadoras sociais, mediadores/as culturais ou tradutores, procurando dar resposta ás necesidades específicas do alumnado inmigrante, garantindo un maior soporte e axuda ao alumnado (Estalayo et al., 2021). O que se complementa coa proposta de Sánchez Gelabert et al. (2024), recomendando fortalecer a orientación académica e profesional dende os centros de alta concentración inmigrante, para reducir as fendas académicas e/ou o abandono escolar.

Necesitamos, por descontado, propostas sólidas dende os propios centros. É o que propoñen Estalayo et al. (2021), incidindo na toma de medidas para promover a participación das familias migrantes nas escolas, de modo que se sintan parte da comunidade educativa, e como mellorar os procesos de acollida a fin de acompañalas durante un período que é clave. Tense que aproveitar as aulas de acollida non só para ensinar a lingua senón para acompañar no proceso de chegada, axudando en distintas dimensións que afectan á infancia e a pais e nais.

No eido local, Sánchez Gelabert et al. (2024), propoñen que se reforce a creación de oficinas municipais de escolarización, que ben poderían encargarse da elaboración de mapas de zonificación, por mor de permitir unha distribución máis equilibrada en función das características particulares do territorio. Punto de vista que é apoiado por Antón Hurtado et al. (2022), poñendo énfase en que se analice este fenómeno dende unha perspectiva micro-social; naturalmente, nos centros escolares e municipios concretos, pensando no deseño de políticas correctoras que partan da avaliación de necesidades específicas nas distintas demarcacións.

Finalmente, como advirten Estalayo et al. (2021), cómpre que a integración deste colectivo sexa abordada dende as institucións educativas, pero tamén dende a contorna, no plano comunitario, pois as escolas non poden loitar soas contra a segregación. O que se propón é unha mellora substantiva da coordinación entre políticas educativas e sociais,

pois é o que podería diminuír a desigualdade estrutural; sen esquecer o traballo en rede entre actores significativos na educación, na política e na sociedade civil. Do que se trata é de favorecer relacións de encontro nas que debater estratexias susceptibles de servir para un gradual desenvolvemento de proxectos de natureza intercultural.

Discusión e conclusións

Despois de facer a análise dos resultados, propoñémonos aquí reiterar unha discusión e referir algunhas conclusións sobre os achados atopados, en relación aos obxectivos do noso estudo.

Nas últimas décadas, os fluxos migratorios convertéronse nunha realidade palpable nas sociedades e, por conseguinte, nos centros educativos como organizacións relevantes no plano comunitario. Entre 2015 e 2025, a matrícula no sistema educativo español, tras unha pausa e incluso recesión na recepción de migrantes, volveu a medrar, como produto das novas ondas migratorias iniciadas en 2014, o que deu lugar a que se sitúe arredor do 12%, superando o millón de estudantes con estas características. Mais, esta realidade dista de ser homoxénea; pois comunidades como Illas Baleares ou A Rioxa sitúanse en porcentaxes do 17-18%, mentres que noutros como Ceuta apenas se alcanza o 4%.

O panorama normativo seguiu un avance paralelo á situación vivida. As leis orgánicas que vertebran o sistema educativo foron introducindo timidamente aspectos que daban resposta parcial a esta realidade. Neste senso, cobra importancia a incorporación na última lei orgánica (LOMLOE), aspectos relativos á equidade, así como referencias explícitas, por primeira vez, á segregación escolar.

Con todo, a descentralización en materia educativa, xera marcos diversos, relegando a labor da concreción das medidas segundo cada comunidade. Aínda que, de forma xeral, na práctica os principios recollidos en ditos regulamentos tradúcense en tres grandes liñas de actuación: (1) plans de acollida para mellorar a incorporación inicial e fortalecer o vínculo coas familias; (2) programas de apoio lingüístico dirixidos á adquisición da lingua vehicular; e (3) adaptacións curriculares para garantir a consecución dos elementos curriculares prescritivos cando existe un desfase curricular. Mais, a pesar de que as recomendacións dende as propias normativas sinalen a importancia de que estas medidas se realicen dentro das aulas, a realidade dinos que, non poucas veces, estes

mecanismos en lugar de actuar como dispositivos de inclusión, sitúanse como mecanismos que perpetúan modelos de xestión da diversidade segregadores.

Este panorama permítenos afondar nunha problemática da que levan anos advertindo organismos como o Síndic de Greuges (2016). Neste senso, situámonos no primeiro obxectivo específico, vinculado á magnitude da segregación. Os nosos resultados amosan que a medición da segregación por orixe inmigrante é moi heteroxénea; os estudos empregan índices de medición diferentes, ao tempo que analizan distintas variables.

Deste modo, os resultados amosan que a dimensión máis estudada da segregación por orixe inmigrante, é a de igualdade (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; De Madaria e Vila, 2020; Guiral e Murillo, 2024; Lubián, 2021c; Murillo e Belavi, 2018; Murillo e Martínez Garrido, 2018; Murillo et al., 2017). Un achado que tamén foi salientado por Murillo (2016), ao analizar os índices máis empregados para a medición da segregación escolar en América Latina.

Malia que, de forma maioritaria, se analice esa dimensión, as métricas empregadas para estimar a magnitude distan de ser homoxéneas, sendo neste caso o máis empregado o índice de Gorard. De novo, os resultados concordan cos de Murillo (2016) e Murillo e Martínez Garrido (2020), que os levou a falar dunha “guerra de índices”, pola falta de acordo entre a comunidade científica sobre cal é o máis axeitado. Dende logo, esta falta de acordo dificulta a comprensión da magnitude, así como a comparación entre os resultados, aínda que tamén reflicte unha certa riqueza neste eido de investigación.

E se ben o último resultado para a segregación por orixe inmigrante en España corresponde a niveis altos ($IG=0.45$), a pesar de que se dera unha tendencia de mellora nas últimas décadas (Murillo e Martínez e Garrido, 2018), confirmase que esta varía significativamente en función do territorio analizado; tanto ao atender ás comunidades autónomas (Guiral e Murrillo, 2024; Murillo e Belavi, 2018; Murillo et al., 2017; Murillo e Martínez Garrido, 2018) como ao analizar cidades concretas (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; De Madaria e Vila, 2020; Lubián, 2021c). Esta grande variación pon de relevo o xa sinalado por Benito e González (2007) sobre a necesidade de aumentar os estudos a escala local, xa que é tal perspectiva a que pode optimizar a visión da realidade estudada.

Porén, os resultados proporcionánnos coñecemento sobre certas tendencias. A etapa educativa preséntase como un elemento decisivo. Os resultados expresan que a segregación resulta máis apremiante nas primeiras etapas educativas (De Madaria e Vila, 2020; Lubián, 2021c), aínda que isto difire das conclusións de Bayona i Carrasco e Domingo (2021). O feito de que a maioría de investigacións se centren na educación secundaria obrigatoria, agocha a situación que está a suceder nas etapas anteriores.

Asemade, ao abeiro das achegas, podemos concluír que os maiores grados de segregación prodúcense no alumnado inmigrante en situación de vulnerabilidade socioeconómica (Guiral e Murillo, 2024; Murillo e Belavi, 2018). E, paralelamente, a orixe do alumnado e o momento de chegada tamén inflúe nos niveis de segregación; pois, son os nenos e nenas de primeira xeración nos que se evidencia unha maior exclusión, que progresivamente se vai reducindo (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; Murillo et al., 2017)

Finalmente no relativo a este obxectivo, os estudos determinan que a titularidade das escolas reflicten diferentes grados de segregación, correspondéndose cos colexios concertados os niveis máis elevados e, en especial, esta situación vólvese máis grave no caso do estudantado inmigrante con menor nivel socioeconómico (Guiral e Murillo, 2024; Murillo e Belavi, 2018).

É manifesto, xa que logo, que a magnitude do fenómeno é cambiante en función dos diferentes aspectos abordados. O que evidencia a necesidade de que a comunidade científica chegue a acordos sobre como medir este fenómeno, a fin de que os resultados sexan comparables. Podemos afirmar que os niveis de segregación veñen reducíndose dende comezos do século XXI, aínda que en termos xerais, estes seguen amosando unha segregación moderada, chegando a niveis altos ao cruzar a variable orixe con outros factores de vulnerabilidade. Aínda así, a dependencia dos datos de PISA limita en gran medida o coñecemento da situación, polo que é importante que as administracións educativas sexan transparentes na comunicación informativa con investigadores e investigadoras, se queremos afondar en variables que están amosando resultados preocupantes.

Pasando ao segundo obxectivo da investigación, en relación cos mecanismos que producen a segregación nas institucións educativas do alumnado inmigrante, pódense sinalar tres grandes categorías: factores contextuais, institucionais e socioculturais. No

relativo ao primeiro destes factores, destaca a segregación residencial, sobre a que, atendendo aos resultados, podemos concluír que é unha das principais causas que dan lugar a que a desigual distribución territorial se reflecta nas institucións educativas (De Madaria e Vila, 2020; Estalayo et al., 2021; Guiral e Murillo, 2024; Lubián, 2021c; Murillo et al., 2017), o que concorda co exposto por Córdoba et al. (2020). En calquera caso, resultaría dunha análise de pouca profundidade ver a segregación escolar como un simple reflexo da residencial. Pois, como se evidenciou, en ocasións a primeira presenta niveis máis altos que a segunda (De Madaria e Vila, 2020; Lubián, 2021c); especialmente esta correlación é menor en alumnado de determinadas procedencias (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021).

O que resulta claro é o peso dos factores contextuais, por mais que teñamos que atender ao resto de categorías para a comprensión real deste fenómeno. Dende logo, os factores institucionais, que inclúen tanto as políticas educativas como a propia estrutura do noso sistema educativo, caracterizado por unha dobre rede de centros, adquiren especial importancia para explicar a magnitude do fenómeno abordado. Son as políticas de escolarización e admisión as que penalizan sistematicamente ás familias migrantes, a través da lasitude por parte das administracións educativas de cara a oferta de vacantes, os criterios de admisión ou a xestión da *matrícula viva* (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; Estalayo et al., 2021; Lubián, 2021a; Lubián e Rosado, 2022).

Un lugar destacable é o da zonificación escolar, cuxo debate (Alegre, 2008; Bonal e Zanjano, 2020; Pearson et al., 2015; Bernal e Vera, 2019), tamén se reflecte nos estudos analizados, que poñen en evidencia a inexistencia dunha fórmula replicable que permita atender de forma máis axeitada á situación; o seu éxito ou fracaso –de cara a mellorar ou empeorar a situación– vai da man de cada territorio específico; pois a súa eficacia dependerá de factores como a propia estrutura xeográfica, os niveis de segregación residencial ou a distribución da oferta privada (Antón Hurtado et al., 2022; Lubián, 2021c).

Dentro dos factores institucionais, non pode obviarse o papel desta última rede na contribución á magnitude da segregación. Os resultados poñen de manifesto que a concertada escolariza unha proporción moi inferior de alumnado inmigrante (Antón Hurtado et al., 2022; Bayona i Carrasco e Domingo, 2020; De Madaria e Vila, 2020; Guiral e Murillo, 2024; Lubián, 2021c). O que, a miúdo, é consecuencia da aplicación de mecanismos selectivos, formais ou informais, que actúan como barreira para estas

familias (Antón Hurtado et al., 2022; Lubián, 2021a; Lubián e Rosado, 2022), ademais dunha distribución desigual desta oferta (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; De Madaria e Vila, 2020; Lubián, 2021c).

Finalmente, se temos en conta factores socioculturais, habería que salientar as estratexias familiares de elección de centro, que conlevaría o apoio ás teses de Bagley (1996) e Feito (2006), a propósito de estratexias como o *white flight* (Antón Hurtado et al., 2020; Estalayo et al., 2021; Lubián, 2021a). Nesas estratexias, destacan as ideas de Lubián e Rosado (2022), referidas á propia capacidade de axencia das familias inmigrantes, cuxas decisións poden chegar a influír na súa segregación, motivados por aspectos como a busca de afinidade cultural ou outros elementos relevantes no seu imaxinario. Sen esquecer que o nivel socioeconómico, así como o tipo de proxecto migratorio, tamén inciden nesa posibilidade.

Pódese concluír, entón, que son múltiples os mecanismos que inciden neste tipo de segregación e, aínda que poidamos agrupar os mesmos a través de diferentes categorías, estes inflúen uns nos outros, o que fai que sexan inseparables; retomando a metáfora do “círculo da segregación” (Martínez Garrido, 2023). Destacamos a segregación residencial e o papel da dobre rede como as causas máis salientadas; mais de non tomar en consideración os demais factores estaríamos a facer reduccionismos sobre a complexidade desta temática.

Avanzando cara o terceiro obxectivo sobre o impacto da segregación escolar, non é complicado constatar repercusións nocivas que afectan en negativo á cohesión social, provocando maiores desigualdades no plano social (Antón Hurtado et al., 2022; Martínez Garrido e Turienzo, 2021; Murillo e Belavi, 2018; Murillo e Martínez Garrido, 2018).

Así mesmo, os seus efectos tamén se amosan nunha redución do rendemento, que afecta tanto ao alumnado autóctono coma ao non autóctono (Martínez Garrido e Turienzo, 2024; Murillo e Belavi, 2017), así como ás traxectorias académicas, sendo nos centros con alta concentración de alumnado inmigrante nos que se reducen as posibilidades de acceder a estudos de bacharelato (Sánchez Gelabert et al., 2024). Estes achados semellan concordar co exposto por Ballestín (2015) sobre o a influencia de efecto Pigmalión, así como Alegre (2017) acerca do *peer effect*, teorías que explican a redución do rendemento escolar nestes casos.

Así, concluimos que a segregación por orixe inmigrante afecta ás traxectorias individuais do alumnado, nativo e non nativo. E, por suposto, os seus efectos transcenden o plano escolar, afectando ao conxunto da sociedade e á cohesión da mesma.

Por último, focalizándonos xa no derradeiro obxectivo específico relacionado coas propostas, é claro que se precisan medidas dirixidas á supervisión dos centros concertados, garantindo que estes cumpran cos principios de gratuidade e non discriminación no acceso aos mesmos (Guiral e Murillo, 2024). Por outra banda, cómpre reformular a normativa de admisión, de cara á flexibilización das ratios ou o establecemento de cotas de máximos e mínimos (Bayona i Carrasco e Domingo, 2021; Estalayo et al., 2021 e Lubián, 2021a).

Faise alusión tamén a medidas de cara aos centros segregados: proporcionar maiores recursos, incorporar a presenza doutros profesionais educativos e promover a estabilidade no profesorado (Estalayo et al., 2021; Martínez Garrido e Turienzo, 2024; Sánchez Gelabert et al., 2024). Sen esquecer que son os propios centros os que teñen que mellorar a relación coas familias, dando apoio emocional ao alumnado no momento de chegada (Estalayo et al., 2021). Por último, e coincidindo coas aportacións dende a Asociación Internacional de Cidades Educadoras, é importante a acción dende o eido local, mediante oficinas municipais de escolarización ou a mellora da coordinación entre políticas sociais e educativas, en función das necesidades detectadas nos contextos específicos de vida socio-comunitaria (Antón Hurtado et al., 2022; Estalayo et al., 2021; Sánchez Gelabert et al., 2024).

Con todo, hai que ser moi conscientes da complexidade que atesora este tema de estudo, que non pode ser abordado dende só algunhas das súas partes. Por iso, ao tratarse dunha problemática estrutural, cuxa incidencia en magnitude e forma, difire segundo os diferentes contextos, é necesario que a atención priorice determinadas singularidades. E posto que a cuestión transcende ao mesmo sistema educativo, as respostas non poden ser estancas, sendo indispensable a coordinación entre axentes e axencias, buscando o maior beneficio para a infancia da inmigración.

Por descontado que a presente revisión non está exenta de limitacións. A principal xorde da gran heteroxeneidade metodolóxica na medición da segregación, que non permite facer comparacións directas entre a meirande parte dos estudos. Así mesmo, as

restricións lingüísticas para a selección da documentación puideron ter omitido contribucións pertinentes por parte da propia investigadora.

Co obxecto de seguir avanzando e mesmo pensando en seguir contribuíndo coñecemento deste eido de estudo, non pode faltar unha mención á prospectiva. En primeiro lugar, proponse ampliar o intervalo na data de publicación e o número de bases de datos empregadas. E temos que mellorar o coñecemento de realidades específicas. Neste senso, dado un certo baleiro sobre a investigación no noso territorio, propoñémonos continuar afondando na análise do contexto galego dende outra perspectiva metodolóxica, por mor de saber máis acerca do que acontece nas primeiras etapas educativas, que son clave baixo unha óptica tanto pedagóxica como social.

Referencias bibliográficas

- Al Rabadi, S. (2023). O mundo é demograficamente semellante a Europa: problemas e desafíos. *Tempo exterior*, 47(2), 115-234.
- Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?. *Revista de educación*, (345), 61-82.
- Alegre, M.A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?*. Ivàlua y Fundación Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/t/2/m/a/a/k/k/d/q/que_funciona_07_segrecionescolar_301017.pdf
- Alegre, M.A. e González Motos, S. (2012). La educación del alumnado inmigrante: planteamientos, límites y oportunidades. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, (1), 68-102.
- Alegre, M.A. e Pérez, R.B. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 59-79.
- Alegre, M.A. et al. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2).
- Alegre, M.A., Benito, R. e González, I. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 137-158.
- Alonso Carmona, C., García Arnau, A. e Vázquez Cupeiro, M.S. (2023). ¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(81).
- Antolínez, I. (2018). Evolución de la normativa y los recursos para la atención al alumnado extranjero: presente y futuro de las aulas temporales de adaptación lingüística. En R.M. Rodríguez Izquierdo et al. (Eds.), *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen* (pp. 293-318). Bellaterra.

- *Antón Hurtado, F., Sánchez Vera, F., Martínez Guirao, J.E. e Tellez, A. (2022). Social sustainability and school segregation in the Region of Murcia (Spain). *Sustainability*, 14(3), 1-21.
- Aramendi, P.M., Rekalde Rodríguez, I. e Cruz, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235.
- Arroyo, M.J. e Torrego, L. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante entre las diferentes comunidades autónomas españolas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 15(3), 35-44.
- Bagley, C. (1996). Black and White Unite or Flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), 569-580.
- Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 361-379.
- *Bayona i Carrasco, J. e Domingo, A. (2021). School segregation of migrants and their descendants in a dual school system: the case of Barcelona. *Population, Space and Place*, 27(8), 1-14.
- Bayona i Carrasco, J. e Domingo, A. (2024). Descendientes de inmigrantes nacidos en España: ¿hacia una integración segmentada?. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (187), 25-44.
- Beltrán de Felipe, M. e González García, J. (2006). *Las sentencias básicas del Tribunal Supremo de los Estados Unidos*. Boletín Oficial del Estado: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345.
- Benito, R. e González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Editorial Mediterrània.

- Bernabé, M.M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13(6), 65-75.
- Bernal, J.L. e Vera, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200.
- Besalú, X. (2016). La segregación escolar, un mal evitable. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, (33), 75-78.
- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. Instituto Internacional del Planteamiento de la Educación. UNESCO.
- Bonal, X. e Albaigés, B. (2009). La segregación escolar en Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, (387), 89-94.
- Bonal, X. e Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218.
- Bonal, X., González Motos, S. e Jacovkis, J. (2023). La lucha contra la segregación escolar: una ventana de oportunidad. En J.M. Rodríguez Victoriano et al. (Eds.), *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de Valencia*. Publicacions de la Universitat de València.
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 81-94.
- Capellán de Toro, L., García Castaño, L., Olmos Alcaraz, A. e Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (18), 1-27.
- Capote, A. e Nieto, J.A. (2017). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93-114.
- Carrillo, S. (2024). Ni juntos ni revueltos. La segregación escolar como uno de los grandes desafíos del Bicentenario. En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana*

- más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp. 273-286). Universidad del Pacífico.
- Cebolla Boado, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Análisis del Real Instituto Elcano*, (7), 1-9.
- Celador, O. (2015). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la LOMCE. *Derechos y Libertades*, (35), 185-214.
- Consejo de Europa. Comisario de Derechos Humanos. (2020). *Combatir la segregación escolar en Europa por medio de la educación inclusiva*. Consejo de Europa.
- Córdoba, C., Laborda, A. e Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos centros de alta segregación escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344.
- Damoun, O. (2025). Migraciones y renovación poblacional en España: la brecha territorial, 2002-2021. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*.
- *De Madaria, B. e Vila, L.E. (2020). Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 269-299.
- *Estalayo, P., Miño Puigercós, R., Malinverni, L. e Rivera Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24.
- Esteban Frades, S. e Romero Ureña, C. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España. *ETD: Educação Temática Digital*, 23(3), 641-657.
- Fernández Batanero, J.M. (2005). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(11), 1-13.
- Fernández Enguita, M. (2016). La segregación que no cesa. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, (33), 64-73.

- Fernández Echevarría, J. e García Castaño, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 468-495.
- Feito, R. (2006). Sube el nivel, aumenta la calidad. *Cuadernos de pedagogía*, (361), 58-61.
- Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I., Sánchez Delgado, P., García Medina, R., Goenechea, C., Cluse, C., Plancarte, I. e González, P. (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?*. CERSA.
- Garrido Gámez, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumnado inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio, Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 13-28.
- Gayo, P., Rodríguez Guimeráns, A. e Cea, N. (2024). La mercantilización de la educación analizada en la legislación educativa española. En B. Sáenz e M. Sánchez Sainz (Eds.), *3er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva: Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 183-187). Grupo de Investigación ECOLE, Universidad Complutense de Madrid.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(85), 111-119.
- González de Molina, P. (Coord.) (2024). *Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver: análisis y propuestas*. <https://fe.ccoo.es/55dff098c305885238751ded0c75ffa3000063.pdf>
- *Guiral, C. e Murillo, F.J. (2024). Los centros privados concertados y la segregación escolar del alumnado inmigrante de secundaria en España y sus comunidades autónomas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 61-76.

- Harrison, H., Griffin, S., Kuhn, I. e Usher Smith, J.A. (2020). Software tools to support title and abstract screening for systematic reviews in healthcare: an evaluation. *BMC Medical Research Methodology*, 20(7), 1-12.
- Hass, H. de. (2024). *Los mitos de la inmigración*. Península.
- Hidalgo, N., Cerrillo, R., Lizana, I. e López Bueno, H. (2023). El proceso extraordinario de escolarización. Un estudio cualitativo de las percepciones de sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 783-794.
- *Lubián, C. (2021a). Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: un estudio de caso en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29(73), 1-24.
- Lubián, C. (2021b). *Segregación escolar y estrategias familiares de elección de centro: la población inmigrada en el contexto escolar de Granada*. [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica.
- *Lubián, C. (2021c). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional. La ciudad de Granada como estudio de caso. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (52), 249-286.
- *Lubián, C. e Langa Rosado, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-21.
- López Falcón, D. e Bayona, J. (2012). Segregación escolar y residencial en Barcelona: Del boom migratorio al asentamiento. En F.J. García Castaño e A. Olmos (Eds.) *Segregación y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 21-42). Trotta.
- Martínez Garrido, C. (2023). *La meritocracia como causa de la segregación escolar*. Fundación espacio Público. <https://espacio-publico.com/intervencion/la-meritocracia-como-causa-de-la-segregacion-escolar>.
- *Martínez Garrido, C. e Turienzo, D. (2024). El reto educativo del alumnado extranjero en España. Un estudio de segregación escolar. *Aula Abierta*, 53(4), 351-360.
- Martínez, L. e Ferrer, Á. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children.

- Martínez Usarralde, M.J. e Fernández García, C.M. (2016). “Yo acojo, tu agrupas, ella compensa”: Análisis comparado de la política de integración del alumnado inmigrante en tres Comunidades Autónomas. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1103-1118.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858 a 97921. . <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, 340, 122868-122888. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024a). *Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024b). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo: curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:58f3d883-9eaf-4e2e-a929-d942405afc56/i24cee-informe.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024c). *Nota: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2023-2024*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Murillo, F.J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60.

- *Murillo, F.J. e Belavi, G. (2018). Segregación escolar de estudiantes inmigrantes pobres en España. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (22), 581-604.
- *Murillo, F.J. e Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, 85-100.
- *Murillo, F.J. e Martínez Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, (381), 67-93.
- Murillo, F.J. e Martínez Garrido, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8.
- *Murillo, F.J., Martínez Garrido, C. e Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423.
- Olmedo, A. e Santa Cruz, L.E. (2009). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de la “distinción”. *Papers. Revista de Sociología*, 96(2), 515-537.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). *Glosario de la OIM sobre Migración, Derecho internacional sobre migración n°34*. OIM. <https://publications.iom.int/books/derecho-internacional-sobre-migracion-ndeg34-glosario-de-la-oim-sobre-migracion>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Tianjing, L., Loder, E.W., Mayo Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., ... e Alonso Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.
- Pérez Esparrells, C. e Morales Sequera, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis sociológica*, (12), 65-83.

- Pearson, T., Wolgemuth, J.R. e Colomer, S.E. (2015). Spiral of Decline or “Beacon of Hope”: Stories of School Choice in a Dual Language School. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-25.
- Perestelo Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 49-57.
- Rahona, M. e Morales Sequera, S. (2021). Análisis del fenómeno inmigratorio en España. En M. Rahona e S. Morales Sequera (Eds.), *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades* (13-23). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Reher, D.S., Requena, M. e De Revenga, D. (2009). El impacto de la inmigración en la sociedad española. En D.S. Reher et al. (Eds.), *Las múltiples caras de la inmigración en España* (7-20). Alianza.
- Reyes, A.D. (2023). ¿Revisiones sistemáticas en educación?. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), 509-520.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL.
- Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (10), 47-52.
- Rubia, F. (2016). El sistema educativo español y el problema de la segregación escolar. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, (33), 41-51.
- *Sánchez Gelabert, A., Elias, M. e Bouvier, N. (2024). Transition to post-compulsory education according to migrant background and gender in Catalonia: exploring the effect of non-native student concentration. *International Journal of Educational Research*, 124.
- Sánchez Meca, J. (2022). Revisiones sistemáticas y meta-análisis en Educación: un tutorial. *RiiTE. Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 5-40.

- Sánchez Serrano, S., Pedraza Navarro, I. e Donoso González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66.
- Santos Rego, M.A., Crespo Comesaña, J., Lorenzo Moledo, M. e Godás Otero, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación?. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 24(2), 193-205.
- Fundación Secretariado Gitano, CERMI e Save the Children. (2020). *Alianza por la educación inclusiva y contra la segregación escolar #AlColeJuntos2030*. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-06/AlianzaSegregacion.pdf>
- Schmelkes, S. (2014). El derecho a la educación: un derecho clave, exigible y justiciable. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Ed.), *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014* (9-17). México: INEE.
- Síndic de Greuges. (2016). *La segregación escolar en Catalunya (I): la gestión del proceso de admisión de alumnado*. Síndic.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). 2. *Alumnado extranjero por titularidad/financiación, comunidad autónoma/provincia y área geográfica de nacionalidad*. EDUCABase. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd/extran/10/&file=extran_02.px&L=0
- Tarabini, A. e Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista Avances en supervisión educativa*, (23).
- Verdeja, M. (2017). Atención a la Diversidad Cultural del Alumnado: Un recorrido por Leyes de Educación de Ámbito Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 367-382.

Anexos

Anexo I. Táboa de resultados

REFERENCIA	OBXECTIVO	MOSTRA	METODOLOXÍA
Antón Hurtado et al. (2022)	Analizar a distribución do alumnado inmigrante nos centros educativos e as causas de que esta se produza.	Alumnado matriculado en Ensinanzas de Réxime Xeral na Rexión de Murcia. Familias inmigrantes e autóctonas e profesorado da Rexión de Murcia.	Mixta: análise estatística de datos secundarios (Bases de datos da comunidade autónoma, Centro Rexional de Estatística da Rexión de Murcia e do Ministerio de Educación), entrevistas e observación participante.
Bayona i Carrasco e Domingo (2021)	Analizar os niveis de segregación escolar do alumnado inmigrante atendendo ás cohortes xeracionais.	Estudantes de infantil, primaria e secundaria na cidade de Barcelona.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (Idescat e Departamento de Educación)
De Madaria e Vila (2020)	Analizar a segregación escolar do alumnado estranxeiro.	Alumnado de infantil e primaria na cidade de Valencia.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (Consellería Valenciana e Oficina de Estatística do Concello).
Estalayo et al. (2021)	Identificar as carencias e tensións na inclusión do alumnado inmigrante, con especial atención á segregación escolar.	Directores/as de centros, docentes e familias migrantes das provincias de Barcelona, Tarragona, Madrid, Zaragoza, Sevilla, Girona, Guipúzcoa e Granada.	Cualitativa: entrevistas, grupos de discusión e observación en centros.
Guiral e Murillo (2024)	Determinar o impacto da titularidade na segregación do alumnado	Alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria de todo o Estado.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (PISA 2022)

	inmigrante e no alumnado inmigrante socioeconomicamente desfavorecido.		
Lubián (2021a)	Explorar as barreiras de acceso nas familias migrantes para a escolarización primaria.	Responsables de centros de alta concentración e familias (migrantes e autóctonas) da cidade de Granada.	Cualitativa: entrevistas.
Lubián (2021c)	Analizar a relación entre segregación residencial e escolar por orixe inmigrante.	Alumnado matriculado en Ensinanzas de Réxime Xeral na cidade de Granada.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (Consellería da Xunta de Andalucía, Atlas de Vulnerabilidade Urbana do Ministerio)
Lubián e Rosado (2022)	Analizar os factores residenciais e de xestión educativa que explican a segregación escolar por orixe.	Familias inmigrantes na cidade de Granada.	Cualitativa: entrevistas en profundidade.
Martínez Garrido e Turienzo (2024)	Analizar o impacto da segregación escolar do alumnado estranxeiro no rendemento académico.	Alumnado de 4º de Educación Primaria de toda España.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (Avaliación Xeral de Diagnóstico)
Murillo e Belavi (2018)	Estimar a segregación escolar de alumnado inmigrante con menor nivel socioeconómico e cultural, e determinar a aportación da escola pública e privada a este aspecto.	Alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria de todo o Estado.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (PISA 2015)
Murillo e Belavi (2021)	Determinar o impacto da segregación por orixe nacional no rendemento do alumnado nativo e non nativo.	Alumnado de 15 anos de toda España.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (PISA 2015)

Murillo e Martínez Garrido (2018)	Analizar a evolución da segregación escolar por orixe nacional.	Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de todo o Estado.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (PISA 2000-2015).
Murillo et al. (2017)	Estimar a magnitude de segregación escolar por orixe e contrastar os resultados cos dos países da Unión Europea.	Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de todo o Estado.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (PISA 2015)
Sánchez Gelabert et al. (2024)	Analizar se a transición á educación post-obrigatoria varía segundo o nivel de concentración do alumnado inmigrante.	Alumnado de 4º ESO de Cataluña.	Cuantitativa: análise estatística de datos secundarios (Departamento de Educación de Cataluña).