

Revista Internacional de
SociologíaRevista Internacional de Sociología **RIS**

vol. 79 (2), e183, abril-junio, 2021, ISSN-L:0034-9712

<https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.2.19.166>**LAS JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS COMO DISPOSITIVOS DE SEGMENTACIÓN DE LOS MERCADOS EDUCATIVOS LOCALES: EL CASO DE LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA**

MARTA CURRAN

Universidad Complutense de Madrid

mcurran@ucm.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-1956-7616>

ALBA CASTEJÓN

Universidad Autónoma de Barcelona

Alba.castejon@uab.cat

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3285-8293>

MARTÍ MANZANO

Universitat Autònoma de Barcelona

Marti.Manzano@uab.cat

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1022-2147>

Cómo citar este artículo / Citation: Curran, M., A. Castejón y M. Manzano. 2021. Las jornadas de puertas abiertas como dispositivos de segmentación de los mercados educativos locales. El caso de la educación postobligatoria, *Revista Internacional de Sociología* 79 (2): e183. <https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.2.19.166>

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar el rol de las jornadas de puertas abiertas como dispositivos institucionales para posicionar las escuelas en los mercados educativos locales. El artículo se basa en un análisis cualitativo a partir de observaciones en 25 jornadas de puertas abiertas en centros que ofrecen educación secundaria obligatoria y postobligatoria de Barcelona. Los resultados muestran, por una parte, que las acciones promocionales de las escuelas están mediadas por su posición en la jerarquía local y por unas características objetivamente desiguales en términos de titularidad, composición social y tipo de oferta. Por otro, muestran que, a partir de estas posiciones desiguales, las escuelas despliegan diferentes lógicas de acción orientadas a proyectar su estatus entre diferentes perfiles sociales de familias y estudiantes. En conjunto, el artículo presenta una tipología de escuelas que contribuye a entender la jerarquización del mercado educativo local en el campo de la educación postobligatoria.

PALABRAS CLAVE

Jornadas de puertas abiertas; Estatus; Mercado educativo local; Lógicas de acción; Educación secundaria postobligatoria.

OPEN DOOR DAYS AS DEVICES FOR SEGMENTATION OF LOCAL EDUCATIONAL MARKETS: THE CASE OF POST-COMPULSORY EDUCATION

Copyright: © 2021 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 17/12/2019. **Aceptado:** 24/07/2020**Publicado:** 22/06/2021**ABSTRACT**

The aim of this paper is to explore the role of Open Doors Events as key institutional devices to position schools in local education markets. The paper draws on data from a qualitative study based on observation in 25 Open Doors Events in secondary schools in the city of Barcelona. The findings show, on the one hand, how promotional actions are mediated by the school's position in the local hierarchy and by objectively unequal features in terms of type of ownership, social composition and programs offered. On the other hand, they reveal how, from these unequal positions, schools display different logics of action aimed at informing about their status among families and students from different social backgrounds. Overall, the paper presents a typology of schools that contributes at better understanding the hierarchy of the local education market in the transition to upper secondary education.

KEYWORDS

Open Door Days; Status; Local Education market; Logics of Action; Post-Compulsory Education.

INTRODUCCIÓN

La transición hacia la educación secundaria postobligatoria representa uno de los principales retos del sistema educativo español. Organismos como la UE o la OCDE consideran los estudios postobligatorios como el nivel formativo mínimo para garantizar la inclusión laboral y social. En España, es el primer momento de la trayectoria educativa en que los y las jóvenes pueden elegir entre diferentes vías formativas. Concretamente, el alumnado que transita de la educación obligatoria a la postobligatoria puede optar entre dos vías principales: el Bachillerato, la vía formativa de tipo académico, y los denominados Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM)¹, la opción profesional. Como hemos constatado en anteriores investigaciones (Tarabini et al. 2018), las transiciones entre la educación obligatoria y postobligatoria se encuentran fuertemente mediadas por factores estructurales, sistémicos e institucionales.

Esta investigación está enmarcada en un proyecto más amplio que analiza las elecciones de educación postobligatoria de los y las jóvenes y las oportunidades educativas posteriores a los 16 años². Este artículo tiene como objetivo explorar el rol de las jornadas de puertas abiertas (JPA) como dispositivos institucionales clave para explicar los procesos de elección escolar, y analizar las lógicas de acción que subyacen a las prácticas y discursos de las escuelas en las JPA para mantener o transformar su estatus (van Zanten y Legavre 2014; Podolny 1993). En un contexto en que no se dispone de ránquines públicos sobre las escuelas, como sí ocurre en países como Reino Unido, Chile o Portugal, y en el que no son habituales los mecanismos formales generalizados para seleccionar estudiantes, las JPA emergen como un dispositivo central para que las escuelas puedan mostrarse y atraer a futuros/as estudiantes (Sindic de Greuges 2016).

Así, el artículo parte de un enfoque teórico que entiende las JPA como acciones de promoción de las escuelas (Woods, Bagley y Glatter 1998) en relación con los contextos institucionales en los que se encuentran (van Zanten, 2009). Siguiendo a estos autores, entre las diferentes respuestas que las escuelas desarrollan en entornos de competencia, las acciones de promoción son aquellas que persiguen la proyección de una imagen de la escuela acorde con los supuestos intereses y las preferencias del alumnado y de las familias que quieren atraer. En un entorno de competencia en que las escuelas parten de condiciones desiguales, las JPA constituyen un dispositivo central para entender cómo estas se posicionan en el mercado educativo mediante la movilización de los capitales, en términos bourdieusanos, desigualmente disponibles. De hecho, las JPA, lejos de ser una acción de los centros educativos que se lleva a cabo de forma individual y descontextualiza-

da, representan un dispositivo institucional clave en los procesos de elección escolar de un territorio. Es más, las JPA han cobrado cada vez más presencia en las agendas políticas de los entes locales y son diversas las administraciones educativas que impulsan campañas para promocionar estos eventos o asesorar a las escuelas para llevar a cabo JPA.

Las investigaciones que abordan la competencia entre escuelas en contextos de mercado educativo se han centrado, de forma extensa, en el “lado de la demanda”, esto es, en analizar los mecanismos de elección escolar por parte de las familias y su intersección con variables de clase y etnia. Sin embargo, los análisis centrados en “el lado de la oferta”, esto es, los estudios acerca de cómo las respuestas de las escuelas y las características de los sistemas educativos inciden en las elecciones escolares de las familias, han sido estudiadas en menor medida (Wilson y Carlsen, 2016). Estas investigaciones han demostrado que las acciones de los centros educativos tienen la capacidad de influir en los comportamientos de la demanda (Zancajo, 2019), por lo que resulta pertinente analizar las estrategias de los centros educativos en entornos de competencia. Es precisamente en estas estrategias, concretamente en las JPA como estrategias de promoción, en las que se centra este artículo. Las estrategias promocionales como las JPA han sido extensamente estudiadas en los ámbitos anglosajón y francófono en relación con los centros de élite (Maxwell et al. 2018; van Zanten and Maxwell 2015; van Zanten, Ball y Darchy-Koehli 2015), pero han sido menos estudiadas en el contexto español.

El artículo se basa en un estudio cualitativo, cuyos datos se han obtenido a partir de la observación de 25 JPA en la ciudad de Barcelona durante el curso académico 2017/18 y el análisis documental de las mismas. La muestra incluye una variedad de escuelas públicas y privadas, con diferentes composiciones sociales y que ofrecen tanto Bachillerato como Formación Profesional. La selección de los centros responde al interés de observar cómo un mismo centro promociona un tipo de oferta y otra y, a su vez, hacer una comparación entre centros.

El artículo introduce, en primer lugar, un marco teórico centrado en los comportamientos de las escuelas en entornos de competencia. A continuación, se explicita el contexto de la investigación, así como el modelo analítico y el diseño metodológico basado en observaciones participantes en JPA. En el apartado de resultados, se presenta una tipología de 4 tipos de escuelas, sus características principales, sus respuestas ante contextos de competencia y sus lógicas de acción subyacentes. Finalmente, se presenta un apartado de conclusiones que sintetiza los factores necesarios para descodificar el complejo entramado de los mercados y submercados educa-

tivos, así como las racionalidades e inercias que caracterizan la oferta educativa postobligatoria.

LAS JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS COMO DISPOSITIVOS DE PROMOCIÓN DE LAS ESCUELAS

Es abundante la investigación que se ha ocupado de estudiar los diferentes comportamientos de las escuelas en entornos de competencia (véase Maroy y van Zanten 2009; Ball y Maroy 2009; Maroy 2004; Lubinski 2003, entre otros). En estos estudios se pone de relieve que, ante más percepción de competencia, mayor es la probabilidad de que las escuelas lleven a cabo estrategias de distinción para diferenciarse del resto de centros del mercado educativo. Según van Zanten (2009), es importante distinguir entre dos tipos de competencia que caracterizan las prácticas de las escuelas. Por un lado, la competencia de “primer orden”, que se basa en procurar conseguir una cantidad de estudiantes suficiente que permita sostener la matrícula del centro; por otro, una competencia de “segundo orden” que consiste en atraer a un perfil específico de estudiantes que refuercen la reputación y la posición de la escuela en la jerarquía local.

Asimismo, en el estudio de los comportamientos de las escuelas en entornos de competencia se pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta el conjunto de condicionantes externos —localización geográfica, contexto socioeconómico, políticas de planificación educativa— e internos —titularidad, recursos, instalaciones— que intervienen en la posición que ocupan las escuelas en la jerarquía local. Así, Waslander y Thrupp (1995), señalan que el mercado educativo solo puede entenderse si se tiene en cuenta el contexto social y cultural en el que tienen lugar las interacciones de los diferentes actores que lo conforman. Según estos autores, el comportamiento de las escuelas es producto de la interacción de las normas de carácter formal —regulación, política educativa— y los acuerdos informales de los actores involucrados (Zancajo 2017). De aquí que resulte pertinente hacer referencia al término de ‘mercado educativo local’, que es definido como un ámbito territorialmente acotado donde se desarrollan interdependencias competitivas (Maroy 2004). En el caso del presente artículo, el mercado educativo local se refiere a las interdependencias competitivas entre los centros que ofrecen educación secundaria postobligatoria en la ciudad de Barcelona.

Con el propósito de profundizar sobre las respuestas de las escuelas en entornos de competencia, Woods, Bagley y Glatter (1998) elaboran una clasificación de distintas acciones llevadas a cabo por parte de las mismas. Estas respuestas se dividen en dos categorías: las de tipo operacional, que son aquellas que tienen que ver con la interacción de una escuela con el resto de los actores que conforman el

mercado educativo local en el marco de las condiciones que establece el sistema educativo; y las de tipo sistémico, que persiguen modificar las condiciones del propio sistema a partir de prácticas de lobby e influencia, de modo que permitan a las escuelas transformar las condiciones del mercado educativo local.

Entre las respuestas de tipo operacional, Woods, Bagley y Glatter (1998) identifican 5 tipos de acciones que las escuelas llevan a cabo con el objetivo de sobrevivir o captar recursos en un mercado educativo local. En primer lugar, hacen referencia a las acciones de tipo promocional, que son aquellas que buscan promover una imagen de la escuela acorde con las supuestas preferencias del potencial alumnado y familias. En segundo lugar, las acciones de escaneo son aquellas que persiguen conocer e interpretar el conjunto de actores que conforman el mercado educativo local. En tercer lugar, las acciones de tipo sustantivo son aquellas que inciden en aspectos de tipo organizativo y pedagógico —curricular, modelos de enseñanza-aprendizaje, criterios de admisión—. En cuarto lugar, los autores definen las acciones de tipo estructural como aquellas que se centran en aspectos vinculados con la gobernanza y la financiación de las escuelas. Por último, las acciones de gestión de recursos están relacionadas con la recaudación de fondos que permiten a las escuelas llevar a cabo el proyecto educativo de centro.

El presente artículo se focaliza en las acciones de tipo promocional. Dentro de las estrategias promocionales, las JPA son “dispositivos de juicio” (van Zanten y Olivier 2015), en cuanto que espacios donde se proporciona a los consumidores —en este caso, familias y estudiantes— información y asesoramiento sobre las características de los bienes y servicios ofrecidos, así como el grado de coincidencia entre las características de las escuelas y sus propias características.

En el análisis de las estrategias de promoción, en concreto de las JPA, el concepto de ‘estatus’ adquiere un peso central. El estatus es un concepto ampliamente utilizado para analizar las diferentes posiciones que ocupan las escuelas en la jerarquía social que resulta de una acumulación de actos de reconocimiento (Sauder, Lynn y Podolny 2012). El estatus tiene una connotación relacional en el sentido de que viene influenciado por la percepción que de las escuelas tienen el resto de los actores que conforman el mercado educativo local —administraciones educativas, familias, estudiantes, otras escuelas del entorno— (Taylor 2001). En este sentido, cuanto mejor posicionado se está en una jerarquía local, más fácil es seguir proyectando un elevado estatus, pues una buena posición en la jerarquía ofrece mejores conexiones, mayores recursos para invertir y mayor legitimidad ante la demanda (Podolny 1993) en un proceso recur-

sivo que intensifica y reproduce las diferencias de estatus entre escuelas.

Asimismo, es importante señalar que las estrategias de posicionamiento de las escuelas en entornos de competencia no son exclusivamente de tipo racional y estratégico. Más bien, este artículo parte de un enfoque de racionalidad limitada que entiende que las acciones de las escuelas están constreñidas por el conocimiento y la información disponible (Simon 2000). Para analizar este conjunto de comportamientos de las escuelas, resulta relevante hacer uso del concepto de 'lógica de acción' (van Zanten 2009), que representa el conjunto de acciones que llevan a cabo las escuelas con base en decisiones más o menos conscientes, rutinas y otros elementos prácticos y que son reconstruidas *ex post facto* por parte de un observador. De este modo, el concepto de lógicas de acción contempla la existencia de acciones basadas en motivaciones de tipo expresivo, de adaptaciones inconscientes y reacciones espontáneas a los cambios en el contexto.

Del mismo modo, este artículo analiza la oferta de educación postobligatoria en clave de afinidades electivas entre la posición social proyectada por las escuelas y la posición social de las familias (Bourdieu 2012: 228). Esta perspectiva permite interpretar el mercado de la educación postobligatoria como un campo social en el que el estatus proyectado de una escuela resulta especialmente atractivo para las familias cuya acumulación de capitales sea afín a aquello que valora.

En la proyección de estatus, resulta relevante tener en cuenta el concepto de 'significado expresivo' (Goffman 1951). Este representa el conjunto de significados atribuidos a las prácticas y discursos de las escuelas que refuerzan (o erosionan) el estatus del emisor —escuelas— y generan mayor o menor proximidad según el estatus del receptor —familias y estudiantes—. Esta mirada permite entender que no todos los estatus son valorados del mismo modo por los diferentes perfiles sociales; así pues, existe una afinidad de las clases más acomodadas con los centros de élite, pero también afinidades y rechazos de clases medias y trabajadoras ante discursos más o menos cercanos a sus imaginarios y prioridades. Dado que, según Bourdieu, "los capitales reciben su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo" (Bourdieu 2012: 129), resulta relevante un análisis en el que se exploren las formas mediante las cuales las escuelas se posicionan en el campo educativo de oferta postobligatoria mediante la movilización de sus propios capitales.

De este modo, consideramos oportuno para el análisis que se presenta en este artículo la combinación de estos dos enfoques teóricos: elección escolar y mercados educativos locales por un lado y espacios sociales y afinidades electivas por otro. Cree-

mos que es precisamente haciendo uso de estas dos perspectivas teóricas que emerge la posibilidad de realizar un análisis más comprensivo del proceso en el que las escuelas proyectan su estatus.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

El presente estudio se ha llevado a cabo en la ciudad de Barcelona. En el contexto español, la educación secundaria postobligatoria representa, como se ha señalado anteriormente, el primer momento en que los y las jóvenes pueden elegir entre diferentes opciones formativas. Concretamente, el alumnado que transita de la educación obligatoria a la postobligatoria puede optar entre dos vías principales: el Bachillerato (ISCED³ 3A), la opción de tipo académico, que permite acceder de forma directa a los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs, ISCED 5) o, después de unas pruebas de acceso, a la universidad (ISCED 6); y los CFGM (ISCED 3B), la opción profesionalizadora, principalmente orientada al acceso al mercado laboral y que solamente permite acceder a los CFGs después de superar unas pruebas de acceso específicas. Como se ha señalado en ocasiones anteriores (Tarabini y Jacovkis 2020), este funcionamiento implica que las posibilidades de cursar itinerarios formativos continuados y largos sean muy dispares entre las dos vías.

Como en el resto de los niveles educativos no universitarios, la educación secundaria postobligatoria se ofrece en centros públicos y en centros privados. Los centros privados pueden ser de tipo concertado, es decir, que reciben fondos públicos, o bien de tipo privado independiente, es decir, cuyo sustento económico procede exclusivamente de fondos privados. La estructura de la oferta de educación secundaria postobligatoria en Barcelona se distingue por presentar un porcentaje más bajo de centros públicos que el conjunto de Cataluña, tanto en Bachillerato como en CFGM, siendo los niveles de privatización de la educación secundaria postobligatoria relativamente importantes: según datos del Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona (2019), en el curso 2017-2018, los centros públicos, en el caso de Bachillerato, representaban un 39,5 % del total de la oferta (los concertados, un 22,3 %) y, en el caso de los CFGM, solo representaban un 31,5 % del total (un 37 % los concertados).

MARCO ANALÍTICO Y METODOLOGÍA

Modelo analítico

En este artículo se analizan las JPA de las escuelas en un entorno de competencia, en nuestro caso, el mercado educativo local de la educación postobligatoria en Barcelona. Concretamente, los objetivos del artículo son, en primer lugar, identificar de qué manera las acciones promocionales de las escuelas, a

Tabla 1.
Condicionantes externos/internos de las escuelas 9

Dimensión	Variables	Indicadores
Condicionantes externos	Localización geográfica	Renta familiar disponible del distrito
		Accesibilidad (facilidad de acceso al centro educativo, conexiones con transportes, etc.)
	Relación oferta-demanda	Plazas demandadas/ofertadas
Condicionantes internos	Composición social	Nivel socioeconómico del alumnado
	Titularidad	Pública, privada
	Tipo de oferta postobligatoria	Singular (se ofrecen estudios con poca oferta en el resto del mercado educativo), especializada (el tipo de oferta se circunscribe a una rama concreta), o general
	Costes de escolaridad y otros	Cuotas, material, extraescolares
	Recursos y servicios	Servicio de comedor, extraescolares, estancias en el extranjero, prácticas en empresas, horarios
	Tipo de edificio, instalaciones y equipamientos	Funcionalidad y adecuación de los edificios, suficiencia de instalaciones y equipamientos
	Orientación religiosa	Secular, religioso
Antecedentes históricos	Creación y evolución del centro	

Tabla 2.
Prácticas y discursos desplegados por las escuelas en las JPA

	Variables	Indicadores
Prácticas	Uso del espacio y escenificación	Espacios donde se desarrollan las JPA (auditorio, ruta por la escuela e instalaciones), tipo de escenificación (presentación tradicional; dramatización)
	Material proporcionado	Se proporciona material propio, singular, o de tipo genérico (de la Administración)
	Participantes en la presentación de las JPA	Quién participa en la presentación de las JPA (profesorado, equipo directivo, alumnado, exalumnos/as)
Discursos	Sobre elementos históricos y tradicionales	Cómo se explica la historia de la escuela: trayectoria de exalumnos/as, tradición institucional
	Sobre aspectos normativos y burocráticos	Cómo se habla de las normas de comportamiento, sanciones o mecanismos de control. Cómo se explican los procesos de inscripción, recomendaciones para elecciones estratégicas...
	Sobre recursos relacionales	Recursos relacionales existentes y énfasis en los mismos: tipo de empresas prácticas, programas extracurriculares
	Sobre metodología y currículum	Cómo se explican las metodologías, peso de la innovación, las TIC y las lenguas en los discursos. Presencia de los resultados académicos. Significados de calidad y excelencia educativas
	Sobre la proyección de futuro	Objetivos de la educación postobligatoria: para la continuidad formativa o para la inserción laboral
Otros elementos de las JPA	Número de asistentes	Cantidad de familias que visitan la escuela
	Perfil de los asistentes	Indicadores de perfil social de las familias que visitan la escuela

partir de las prácticas y discursos desarrollados en las JPA, están mediadas por su posición en la jerarquía local y por las características de las escuelas; y, en segundo lugar, identificar las lógicas de acción (van Zanten 2009) que subyacen en dichas prácticas y discursos y que sirven a las escuelas para proyectar su estatus. Para responder estos objetivos, se han definido y operacionalizado los principales elementos del modelo analítico, tal y como describimos a continuación (ver tablas 1 y 2). La posición en la jerarquía

local, esto es, el lugar que las escuelas ocupan en un rango ordinal del conjunto de centros del mercado educativo, se ha construido a partir de la interacción entre tres variables del modelo analítico: la titularidad, la composición social y la oferta educativa. A diferencia del estatus, que tiene una naturaleza atribuida en cuanto que proviene de los actos de reconocimiento del conjunto de actores del mercado educativo local, la posición en la jerarquía local es una objetivación de las tres variables antes mencionadas en interacción.

METODOLOGÍA

El artículo se basa en un estudio cualitativo a partir de observaciones en JPA de una selección de escuelas de Barcelona, que se complementa con el análisis documental a partir de las páginas webs y los proyectos educativos de centro. La observación participante en las JPA presenta ventajas reseñables etnográficamente, como el criterio de observación no intrusiva, poco o nada reactiva y una negociación de acceso al campo sencilla (Taylor y Bogdan 1987). Así, después de haber informado en el momento de la inscripción de las JPA de la investigación que se estaba realizando, la participación de los miembros del equipo investigador se ha centrado en la asistencia a las jornadas y en la recogida de notas en diarios de campo de los sucesos que estaban aconteciendo⁴. De este modo, el enfoque metodológico responde al propósito de pasar lo más desapercibidas que sea posible, actuando como “moscas en la pared” y alterar el mínimo posible los sucesos observados.

La recogida de información en los “escenarios naturales de la acción” (“*naturalistic settings*”) a partir de la observación e interpretación contextualizada de las actividades e interacciones, permite identificar las lógicas y sentidos tácitos y explícitos de dicha acción (Dewalt y Dewalt 2002). En este sentido, otra ventaja de esta aproximación metodológica es la posibilidad de captar el carácter selectivo de la información que ofrece la escuela a las familias, a las que quiere proporcionar una imagen acorde con los supuestos intereses y las preferencias del alumnado y familias que quieren atraer. Lejos de ser una limitación metodológica, el proceso de control de la información por parte de las escuelas permite captar lo que Goffman (2004) define como la realización dramática coherente con la “fachada”, es decir, la escenificación que caracteriza las interacciones sociales y que permite expresar lo que los actores —escuelas— desean transmitir.

Las páginas webs, por su parte, son un instrumento de análisis muy informativo acerca de la cultura institucional de los centros educativos. Más allá de ser una plataforma de comunicación con la comunidad educativa —principalmente, entre profesorado, alumnado y familias—, las páginas web tienen cada vez un rol más importante en la promoción de las escuelas en los procesos de elección escolar (Wilson y Carlsen 2016). A través del análisis de los distintos registros que se incluyen en una web —textos, audios, vídeos, imágenes—, se puede obtener una rica fuente de información que permite captar las representaciones simbólicas que los centros educativos quieren transmitir hacia futuros estudiantes y familias (Winter, Saunders y Hart 2003).

La muestra del estudio consiste en 18 centros educativos de la ciudad de Barcelona que han

sido seleccionados por disponer de toda la oferta de educación secundaria, tanto de Educación Secundaria Obligatoria, como de CFGM y de Bachillerato. La variable de selección responde al interés de observar cómo un mismo centro promociona un tipo de oferta y otra y, a su vez, hacer una comparación entre centros. La muestra del estudio está conformada por 12 escuelas públicas y 6 privadas. Concretamente se han realizado 25 observaciones participantes en JPA: 7 en Bachillerato, 15 en CFGM y 3 en sesiones conjuntas (en las que se presentaban, en la misma sesión, el Bachillerato y los CFGM). El trabajo de campo se realizó entre los meses de febrero y junio de 2018.

El análisis se ha llevado a cabo con base en la información recogida en los diarios de campo a partir de las observaciones en las JPA y de la información obtenida a través del vaciado de páginas web y otros documentos que han servido para triangular los datos recogidos en las observaciones, especialmente en el caso de los centros privados, de los que se dispone de una menor representación en la muestra.

Se trata de una observación estructurada en la que se ha hecho uso de un guion con los principales elementos de análisis que se querían observar. Esta técnica requiere que, en el momento de la observación, el investigador tenga en su mente el conjunto de la investigación y se dedique a archivar, desechar, analizar los datos recogidos (Alvárez 2008). De este modo y como afirman Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995), los datos “no se recogen tanto como se construyen” (p.133). Posteriormente, los datos han sido codificados a partir de las variables del modelo de análisis en un programa informático. Las categorías de análisis se han ido revisando permanentemente a lo largo de la investigación, con el propósito de dar sentido a los datos recogidos y dejar espacio a nuevos temas de análisis no incluidos previamente en el modelo de análisis.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis a partir de los datos recogidos en las observaciones de las JPA. Se ha elaborado una tipología de escuelas en función de la posición que ocupan en la jerarquía local (explicada por la interacción entre las variables de composición social, titularidad y oferta), que incluye: escuelas elitistas, distinguidas, profesionalizadoras y estigmatizadas. Siguiendo el modelo analítico, se analiza, en primer lugar, la posición en la jerarquía local de los diferentes tipos de escuela que conforman la tipología y, en segundo lugar, las prácticas y discursos desarrollados por cada una de ellas en las JPA, así como las lógicas de acción identificadas para proyectar su estatus.

Posición en la jerarquía local

Escuelas elitistas

Las escuelas que conforman el primer tipo tienen unas características objetivas que las sitúan en una posición de privilegio en el mercado educativo local. Son escuelas privadas de gran tamaño vinculadas a órdenes religiosas con larga tradición educativa, algunas de ellas tienen más de 150 años de historia. Estas escuelas, a diferencia de la gran mayoría de centros públicos, ofrecen todas las etapas educativas —educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria—, promoviendo itinerarios continuados en las mismas escuelas u otros centros afines. La escolarización en estas escuelas está subvencionada para las etapas de educación obligatoria, pero la educación postobligatoria, en su mayoría, es completamente privada, por lo que las familias deben abonar elevadas cuotas mensuales.

Son centros educativos que están ubicados en las zonas con mayor poder adquisitivo de la ciudad, en barrios predominantemente de clase alta y media-alta. Escolarizan, mayormente, a jóvenes de familias de clase media-alta con elevado capital económico. En cuanto a los edificios e instalaciones, son escuelas que se caracterizan por estar situadas en edificios antiguos y majestuosos, con instalaciones modernas y altamente equipadas. En este sentido, disponen de salas de actos y conferencias, laboratorios dotados con equipos de alta calidad, grandes y completas instalaciones deportivas y aulas provistas de equipamiento tecnológico.

La oferta educativa de estas escuelas es variada y amplia. En primer lugar, son centros con una fuerte apuesta por las modalidades especializadas en Bachillerato. En este sentido, más allá de ofrecer las modalidades ordinarias y más generalizadas —social-humanístico y científico-tecnológico—, ofrecen también bachilleratos de carácter singular, tales como el artístico —en algunos casos, con itinerarios especializados en artes escénicas o audiovisuales— o el Bachillerato Internacional. En cuanto a la oferta de Formación Profesional (FP), se detecta cierta variabilidad entre las escuelas que conforman esta categoría: desde escuelas con una oferta de FP amplia y variada, hasta escuelas con una oferta mucho menor y especializada. En todas ellas es común que la oferta de FP se inscriba en sectores profesionales con elevado prestigio en el mercado laboral —por ejemplo, diseño o programación de videojuegos—. En este sentido, desde una lógica mercantil que busca el mayor número de clientes, la FP parece abrir un nuevo nicho de mercado para estas escuelas.

Escuelas distinguidas

Del mismo modo que en el caso anterior, las escuelas que conforman este tipo se sitúan en una situación privilegiada en el mercado educativo local, presentando unos elevados niveles de demanda. Las escuelas de este tipo son en su mayoría de titularidad pública, pero también hay escuelas de titularidad privada-concertada, ubicadas en zonas de renta media y alta de la ciudad. Pese a eso, presentan una composición social relativamente homogénea, conformada por nuevas clases medias autóctonas con elevado capital cultural. En estas escuelas se escolarizan jóvenes de toda la ciudad que llegan atraídos por su oferta y proyecto educativo, pero también por el tipo de enfoque humanista que las caracteriza, como veremos más adelante.

En cuanto a la historia de estas escuelas, se trata de instituciones con una larga tradición educativa, pero, a diferencia del grupo anterior, la mayoría se caracterizan por haber llevado a cabo un proceso de transformación en su proyecto educativo en los últimos años. Respecto a la oferta formativa, son escuelas con un abanico muy amplio de opciones de modalidades en Bachillerato en los que, más allá de las modalidades estándar, proveen ofertas específicas o singulares como el Bachillerato Internacional, el artístico o el Bachibac⁵, con un mayor prestigio asociado. En el caso de la FP, si bien la oferta es más reducida que en la vía académica, son escuelas que se especializan en familias profesionales que gozan de reconocido prestigio social, como son los sectores audiovisuales o el campo sanitario.

Escuelas profesionalizadoras

El tercer tipo está conformado por escuelas de titularidad pública que están ubicadas en barrios con una renta por debajo de la media de la ciudad y que escolarizan mayormente a alumnado de clase trabajadora. Estas escuelas gozan de un reconocido prestigio en la FP y tienen una elevada demanda en la mayoría de CFGM que ofrecen. De hecho, se trata de centros que históricamente ofrecían exclusivamente FP, actuando como centros de referencia a nivel territorial. El Bachillerato, por tanto, es una oferta que, en muchas ocasiones, se incorporó con posterioridad a este tipo de centros y que, a diferencia de los centros anteriores, se ofrece únicamente en las modalidades genéricas.

Estas escuelas están ubicadas en edificios antiguos de grandes dimensiones y altamente equipados con maquinaria vinculada a una oferta formativa fuertemente especializada en FP y, específicamente, en los sectores de tipo manual-técnico como electricidad, electrónica, fabricación mecánica y moda y confección. Una de las principales características de este grupo es el encaje entre la

oferta de CFGM y la de CFGS, lo que pone de relieve una clara apuesta del centro y la Administración educativa para trazar itinerarios profesionales coherentes y continuados. El hecho de que algunas de las modalidades de FP que ofrecen sean singulares —esto es, que tienen un mayor grado de especialización y no se ofrecen en la mayoría de las escuelas— implica que sean centros altamente demandados, también por muchos y muchas jóvenes de otros barrios e incluso de otros municipios.

Escuelas estigmatizadas

Las escuelas que conforman este tipo son de titularidad pública y situadas en algunas de las zonas más empobrecidas de Barcelona, en barrios donde la renta está muy por debajo de la media de la ciudad. Si bien todas las escuelas están conectadas con transporte público, están situadas en barrios periféricos cuya accesibilidad es relativamente limitada o costosa para personas que no viven en la zona. Son escuelas que escolarizan a alumnado de clase trabajadora y con proporciones importantes de población extranjera.

Sus edificios, en general, son sencillos, en ocasiones se ven un poco anticuados y deteriorados y, en algunos casos, su estructura modular hace que sean laberínticos y poco confortables. No son escuelas que se caractericen por tener unas instalaciones especialmente modernas y disponen de un equipo tecnológico más bien desfasado. De hecho, la mayoría de las escuelas son clasificadas por la Administración educativa como centros de máxima complejidad⁶ y, por ello, reciben recursos extraordinarios.

En cuanto a la oferta formativa, son escuelas que se caracterizan por disponer de un escaso número de grupos, tanto de Bachillerato como de CFGM. La oferta de Ciclos Formativos de estos centros es de las menos demandados en la ciudad, como es el caso del CFGM de Administración y el de Atención a Personas en Situación de Dependencia, que son, además, los que requieren menos equipamientos e instalaciones. Estas escuelas también disponen de una amplia oferta de programas de segunda oportunidad para estudiantes que no hayan obtenido el graduado de la educación secundaria obligatoria.

Prácticas y discursos en las JPA: identificando lógicas de acción

Escuelas elitistas

Las escuelas de tipo elitista desarrollan un conjunto de prácticas en el transcurso de las JPA que, acompañadas de discursos acerca de sus características objetivas —localización, edificios, instalaciones, historia, organización, etc.—, les sirven para distinguirse respecto al resto de escuelas del mer-

cado educativo local. La puesta en escena de las JPA se caracteriza por su espectacularidad, si bien su formato puede adoptar diversas modalidades: desde charlas dramatizadas tipo *Ted Talk* hasta sesiones de acogida, prácticamente individualizadas, en pequeños grupos. A pesar de esta diversidad de formatos, a partir de las observaciones se constata que en todas las JPA de estas escuelas se utilizan materiales promocionales sofisticados, tales como folletos impresos de alta calidad o vídeos promocionales con elementos artísticos. De este modo, las JPA de las escuelas elitistas parecen orientadas a generar un fuerte impacto visual y emocional a las personas asistentes.

En las sesiones de JPA de las escuelas elitistas, habitualmente se hace referencia a su historia, tradición y a las largas generaciones de alumnos y alumnas que se han formado en estos centros. En este sentido, se cuenta con la presencia de exalumnos y exalumnas que muestran trayectorias de éxito tanto académicas como profesionales, que están empleados en sectores profesionales reconocidos socialmente. La dimensión histórica y tradicional de estas escuelas se presenta, pues, como valor añadido y como marca de distinción social.

En las JPA, estas escuelas ponen el acento en *la calidad* formativa y *la excelencia* de los resultados mediante el uso de discursos centrados en la exigencia académica, la disciplina, los recursos relacionales, las condiciones materiales y las instalaciones de los centros, el tipo de oferta y las metodologías empleadas. De este modo, se presentan como escuelas donde impera una alta exigencia académica y se demanda un respeto a las normas de conducta y convivencia como valores fundamentales de la institución.

Las escuelas elitistas se presentan como espacios generadores de oportunidades y experiencias exclusivas y extraordinarias, desarrollando discursos afines a familias acomodadas y con alto capital cultural. En este sentido, en los discursos en torno a los recursos relacionales se hace explícita la excepcionalidad y exclusividad de los mismos, así como el alto prestigio de las instituciones con las que se tejen relaciones de colaboración. Por ejemplo, la posibilidad de obtener certificados externos de competencia lingüística —de Cambridge, por ejemplo— o la posibilidad de realizar prácticas en el extranjero —estancias en instituciones de educación superior de países como Estados Unidos, India o China—. También se menciona de forma recurrente el desarrollo de proyectos de emprendimiento o simulación empresarial, así como las colaboraciones con entidades y proyectos solidarios, con una clara alusión al carácter religioso de dichos centros. Estas actividades se presentan como una forma de trabajar el desarrollo moral y espiritual de los y las jóvenes, y suavizan

el discurso altamente centrado en lo académico que proyectan estas escuelas.

En relación con la proyección de futuro, el Bachillerato es presentado como un sistema preuniversitario y se alude a la importancia de la preparación académica para afrontar con garantías de éxito las pruebas de acceso a la universidad, y a la relevancia de escoger las asignaturas optativas que más se adecúen a la formación universitaria posterior. Por lo que respecta a la FP, se reconoce que su objetivo es la inserción laboral, y se señala que su función es formar profesionales con unas elevadas cualidades, tanto técnicas como actitudinales, que les permitan desarrollar su profesión con solvencia. Asimismo, este discurso se solapa con el énfasis puesto en las posibles trayectorias de continuación formativa a partir de la FP. Se promociona, en este sentido y de forma significativa, la continuidad de estudios de FP en el propio centro a partir de la oferta de CFGS y se destaca la viabilidad de alcanzar niveles universitarios a partir de la vía profesional, en una tentativa de satisfacer las aspiraciones y expectativas de las familias de clase media-alta, esto es, que sus hijos e hijas accedan a la universidad.

En conclusión, se percibe que en las acciones y discursos de las escuelas elitistas subyace una lógica de mantenimiento del estatus. Las acciones promocionales están orientadas a mantener su posición en lo alto de la jerarquía local mediante la atracción de familias de clase media-alta. Familias que, precisamente, por su origen social, contribuyen al mantenimiento del estatus, ya que, como se ha señalado anteriormente, la composición social es un factor de jerarquización de las escuelas (Maroy 2004). Así, las escuelas elitistas configuran un submercado caracterizado por una competencia de segundo orden (van Zanten 2009) en el que compiten para atraer a un perfil concreto de familias. Asimismo, más allá de esta competencia de segundo orden, la naturaleza privada de las escuelas elitistas hace que su proyecto responda a una lógica empresarial en la que su supervivencia está condicionada a un mínimo de ingresos, esto es, un mínimo de alumnos y alumnas matriculadas, por lo que también se mueven en una competencia de primer orden.

Para dar respuesta a la competencia de primer y de segundo orden, las escuelas elitistas, entre otros aspectos, aprovechan su condición de institución privada para jugar con la oferta desde una lógica mercantil, adaptando los estudios ofrecidos al perfil de familias deseadas o abriendo nuevos nichos de mercado —aspecto en el que las escuelas públicas tienen menos margen de maniobra, al atenerse a los criterios de planificación establecidos por la Administración Pública—. En este sentido, en el caso del Bachillerato se hace hincapié en la singularidad de los cursos ofrecidos —como la modalidad de Bachi-

llerato artístico con especialidad de audiovisuales o el Bachillerato Internacional—, destacando el valor relativo de la oferta y promoviendo discursos claramente orientados a la atracción de familias de clase media (competencia de segundo orden). Asimismo, aunque la FP se utiliza para abrir nuevos nichos de mercado y captar nuevos clientes (competencia de primer orden), esta oferta parece también responder al imaginario de las propias escuelas elitistas y del futuro alumnado y familias, pues está vinculada a profesiones con mayor prestigio (diseño, programación de videojuegos, cocina), respondiendo así también a una competencia de segundo orden. En definitiva, las escuelas elitistas, utilizan el tipo de oferta y los costes asociados a esta, entre otros elementos, para intentar asegurarse una composición social que les permita mantenerse en lo alto de la jerarquía local.

Escuelas distinguidas

Este tipo de escuela se caracteriza por una teatralización elevada en las JPA. Las charlas siguen el formato de *Ted Talks* y son habituales las actuaciones del alumnado o los relatos grandilocuentes ante un público normalmente muy numeroso, usando materiales como vídeos o folletos con diseños atractivos. Como se desarrolla a continuación, en las JPA, los centros públicos esgrimen argumentos para distinguirse del resto de centros de su misma titularidad y se equiparan a los privados-concertados.

Uno de los aspectos más claros de diferenciación respecto al tipo elitista y, al mismo tiempo, de distinción respecto a los centros de tipo profesionalizador y estigmatizado que se presentan más adelante, es el discurso alrededor de la innovación pedagógica. Mientras que en el tipo anterior se hace hincapié en aspectos pedagógicos relacionados con la exigencia o la disciplina, en este tipo se defiende una visión expresiva y humanista de la función de la educación a partir de una retórica en la que aparecen ideas como el crecer y madurar más allá de lo académico, las competencias para entender el mundo en su complejidad y para transformarlo o la importancia de las artes. Asimismo, son escuelas que se hacen mucho eco de su papel clave en los procesos de transformación pedagógica y de su colaboración con universidades e instituciones de difusión del conocimiento. En este sentido, ponen mucho énfasis en la obtención de premios y de reconocimiento externo. Esta retórica “progresista” a favor de la innovación se alinea con las demandas de transformación educativa que se han producido en los últimos años en el contexto catalán⁷ protagonizadas por sectores de las nuevas clases medias. Por lo tanto, los discursos que hablan fluidamente en términos de innovación son potencialmente un elemento de atracción por su afinidad con un perfil concreto de las clases medias.

En cuanto a la proyección de futuro, se observa la centralidad discursiva la importancia de escoger un centro como el suyo, que permita una alta flexibilidad para escoger modalidades de Bachillerato que optimicen las ponderaciones en la prueba de acceso a la universidad⁸. Se observa, pues, que la vía académica está mucho más presente en los discursos que la vía profesional, poniendo de manifiesto una mayor afinidad del centro con los horizontes de futuro universitario. En este sentido, en las JPA de FP se insiste en combatir el desprestigio de la FP y, al mismo tiempo, se subraya que se trata de una vía alternativa que no excluye la posibilidad de terminar los estudios en la universidad.

En definitiva, en las acciones de las escuelas distinguidas se identifica una lógica de transformación de estatus. En estas escuelas son principalmente los procesos de renovación metodológica y curricular lo que les permite competir por un determinado perfil de familias que son afines a este tipo de prácticas innovadoras. Si bien estas escuelas parece que han incorporado de forma sustantiva la innovación en su organización, metodología y currículum, también es cierto que la puesta en escena en las JPA añade un carácter simbólico (Lubienski 2003) a las acciones promocionales de estas escuelas. En este sentido, mediante la innovación educativa las escuelas distinguidas conseguirían atraer a familias de clase media y podrían, así, mejorar su posición en la jerarquía local.

Escuelas profesionalizadoras

En cuanto a las prácticas llevadas a cabo en las JPA, se observa una menor dramatización que en los casos anteriores. Así, tanto el material proporcionado como el formato de las presentaciones tienen un carácter más austero y menos ostentoso. Tampoco aparecen en sus discursos menciones sobre la historia de la escuela como signo de identidad de la institución, como se observaba en el primer grupo.

En relación con los aspectos curriculares y metodológicos, en estas escuelas se observa una combinación de un elevado nivel de exigencia académica —haciendo un claro énfasis en la importancia de formar a “los mejores profesionales”— con una voluntad de fomentar relaciones próximas y menos jerárquicas entre el profesorado y el alumnado, especialmente visible en las JPA del itinerario profesional. Otra de las principales características es la mención de la posibilidad de cursar los estudios de forma semipresencial como un mecanismo para favorecer la conciliación laboral.

Por lo que se refiere a los discursos sobre el proyecto educativo de centro, se destaca una fuerte apuesta por la innovación en el ámbito de la Formación Profesional que se concreta principalmente en la promoción de la investigación, el desarrollo experimental y el fomento de la cultura del emprendimiento

(European Centre for the Development of Vocational Training 2016). Así, estas escuelas participan en proyectos punteros liderados por las administraciones educativas y otros organismos privados. Una de las escuelas, por ejemplo, se encuentra ubicada dentro de un campus universitario y dispone de varios convenios con las distintas facultades con las que participan en diversos programas educativos. Asimismo, se observa un importante énfasis en las cuestiones normativas y burocráticas relacionadas con la admisión, matriculación, calendarios, etc., a diferencia de los anteriores tipos, en cuyas JPA no aparecían estos aspectos.

En relación con la proyección de futuro, se pone mucho énfasis en la elevada empleabilidad de los CFGM que ofrecen. En este sentido, se hace mención especial a la distinción del tipo de empresas con las que tienen convenios para las prácticas y a la elevada inserción laboral que ofrecen estas empresas. En las JPA, por ejemplo, participan ex estudiantes con trayectorias consolidadas en sus profesiones. A la vez, se pone especial énfasis en la promoción del emprendimiento y la creación de empresas y se destaca que el centro cuenta con varios servicios de acompañamiento en este sentido. Así pues, el tipo profesionalizador es afín a una clase trabajadora estable y presenta unos horizontes de futuro más cercanos al mundo laboral. Reivindican la vía profesional como una opción con elevadas garantías de inserción laboral y, a partir de sus programas y metodologías, pretenden dignificar esta vía formativa, considerada tradicionalmente “de segunda”.

En conclusión, en las JPA de las escuelas profesionalizadoras se identifican un conjunto de discursos orientados a prestigiar la vía profesional que, como se ha señalado en otras ocasiones (Tarabini y Jacovkis, 2020), goza de un menor prestigio entre los actores educativos y sociales. La vía de promoción de estatus de estas escuelas es, pues, la dignificación de la FP mediante discursos que destacan, por ejemplo, la importancia de crear profesionales altamente competentes o la elevada inserción laboral que ofrecen estos estudios, argumentos, a su vez, altamente afines a la clase trabajadora.

Escuelas estigmatizadas

En las JPA de estas escuelas no se observa ningún tipo de dramatización y, en algunas ocasiones, incluso han consistido en una entrevista con el número reducido de asistentes en el despacho de la dirección de la escuela. En correspondencia con ello, los materiales proporcionados son casi inexistentes o improvisados y, en buena medida, las JPA se centran en aspectos técnicos y burocráticos, tanto de la organización de los cursos como de los procesos de matriculación (reserva de plazas, notas de corte, documentación necesaria, etc.).

Cuando se presenta el proyecto educativo, se pone mucho énfasis en el amplio conjunto de programas educativos para atender la diversidad y adaptarse a las necesidades de su alumnado. A diferencia de los casos anteriores, no se observan referencias de recursos relacionales ni de colaboraciones del centro con organismos externos. En las ocasiones en las que se menciona la opción del alumnado de participar en programas de movilidad internacional, por ejemplo, estos son los programas estándar promovidos por las administraciones educativas. Asimismo, en las JPA se atribuye una elevada importancia a los aspectos normativos y disciplinares, haciendo mención del conjunto de estrategias que tiene la escuela para tener un control exhaustivo de la asistencia y del procedimiento a seguir en las sanciones. En cuanto a la proyección de futuro, el imaginario universitario es casi inexistente y, de hecho, se mencionan las elevadas tasas de absentismo y abandono que se producen entre su alumnado en los estudios postobligatorios y que parecen estar actuando como mecanismos de selección adversa.

Por último, en las acciones de las escuelas estigmatizadas se identifica una lógica de resignación. La complejidad social que caracteriza estas escuelas supone, por un lado, una pérdida de atractivo y de demanda y, por otro, una falta de recursos que limitan sus posibilidades de establecer estrategias de promoción. En este sentido, el tipo de respuestas que desarrollan estas escuelas en las JPA son más bien de tipo adaptativo o reactivo, que no proactivo, a la hora de promocionar su oferta y su centro. El tipo de prácticas en las JPA, poco elaboradas, sencillas, que a veces hasta parecen espontáneas, pueden ser el reflejo de una imposibilidad de estas escuelas de destinar más recursos a su promoción, pero también una forma de adaptarse a la población escolar que reciben, tal y como ya se ha puesto de relieve en otras investigaciones (Moschetti y Snaider 2019).

CONCLUSIONES

El artículo partía del objetivo de explorar cómo las escuelas se presentan a sí mismas en un mercado educativo local y de qué forma las JPA representan un dispositivo clave de acción promocional para posicionarse en la jerarquía del mercado educativo local.

El análisis de los datos permite establecer una tipología de escuelas en función de la posición que ocupan en la jerarquía local, explicada por la interacción entre su composición social, su titularidad y su oferta. Los cuatro tipos que conforman la tipología son: las escuelas elitistas, las distinguidas, las profesionalizadoras y las estigmatizadas. Para cada uno de los tipos se han analizado las prácticas y los discursos en las JPA, identificando diferencias importantes tanto materiales como discursivas. El análisis ha puesto de manifiesto que cada tipo de escuela

genera prácticas y discursos más o menos afines a ciertos perfiles sociales, aunque no siempre se identifica una racionalidad estratégica que explique el comportamiento de las escuelas en las JPA. Estas conclusiones van en correspondencia con otras investigaciones que han mostrado que las escuelas no son actores pasivos en la producción de política educativa y que, a menudo, tienen capacidad para intervenir, de forma más o menos incisiva, en dicha producción (Zancajo 2019). Como sugiere el presente artículo, hay escuelas que disponen de la capacidad para intervenir en la configuración del mercado educativo local, aunque esta capacidad está claramente constreñida por las condiciones de las que parte cada escuela.

Así pues, el artículo concluye que las JPA representan espacios institucionales que contribuyen a un incremento de la segmentación y jerarquización del mercado educativo local, intensificando el efecto que las condiciones objetivamente desiguales entre escuelas —a nivel de recursos, composición social, oferta— tienen en términos de estatus. En este sentido, es cada vez mayor la investigación que se centra en estudiar las dinámicas de segregación escolar y las políticas educativas diseñadas para hacerle frente (Boterman *et al.* 2019). Tanto en los diagnósticos como en las propuestas, el foco se centra especialmente en cuestiones de zonificación escolar que permitan alterar los comportamientos de las demandas de las familias. Se estudian, en menor medida, los mecanismos que explican el rol de los centros educativos en estas dinámicas de segregación escolar y las estrategias desplegadas por las escuelas para diferenciarse de sus competidores (Wilson 2016).

De hecho, como también se ha señalado en este artículo, es importante considerar las JPA como dispositivos que, aunque se desarrollen en cada escuela en particular, se producen en un contexto normativo y político que favorece estos eventos y los considera claves en los procesos de elección escolar. En efecto, en el contexto del estudio, las administraciones educativas impulsan, por ejemplo, campañas para acompañar a las escuelas en el diseño de las JPA, y para que desplieguen estrategias efectivas de comunicación y atracción de demanda. Estas políticas, aunque no explícitamente, fomentan una competencia de primer orden entre los centros educativos, esto es, en conseguir una mayor cantidad de solicitudes de inscripción (van Zanten 2009) y, a su vez, parecen sostener una visión acrítica de las dinámicas de segregación escolar y de segmentación del mercado en los procesos de elección escolar. En este sentido, parece pertinente problematizar el rol de la Administración educativa en dichas dinámicas, pues las políticas que fomentan explícita o implícitamente la competencia entre las escuelas para atraer demanda pueden contribuir a la segmentación del mercado y la segregación escolar (Zancajo 2009),

especialmente en un contexto en que las escuelas, como se ha mostrado en este estudio, parten de condiciones claramente desiguales.

En definitiva, el artículo contribuye a comprender mejor los mecanismos por los cuales los centros de secundaria proyectan su estatus y cómo estas dinámicas determinan las oportunidades educativas de los y las jóvenes en la transición a la educación secundaria superior. De todos modos, para tener una panorámica completa del impacto de dichas dinámicas en los procesos de segregación escolar, los autores se plantean analizar en futuras investigaciones el efecto que estas acciones promocionales tienen desde el lado de la demanda, es decir, en los procesos de elección escolar por parte de las familias.

NOTAS

- [1] Equivalentes a la clasificación internacional ISCED 3A (Bachillerato) y 3B (Ciclo Formativo de Grado Medio).
- [2] Referencia del proyecto anonimizado.
- [3] International Standard Classification of Education (UNESCO)
- [4] Esta investigación cumple con el Código de Conducta de Ética en la Investigación de la Universidad Complutense de Madrid.
- [5] El Bachibac es un programa de doble titulación que, desde el curso escolar 2008-2009, se imparte dentro de la etapa de enseñanza secundaria postobligatoria

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, C. 2008. "La etnografía como modelo de investigación en educación". *Gazeta de Antropología* 24(1): 1-15 <http://hdl.handle.net/10481/6998>.
- Ball, S. J. y C. Maroy. 2009. "School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures". *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39(1): 99-112. <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>.
- Boterman, W., S. Musterd, C. Pacchi y C. Ranci. 2019. "School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes". Special Issue: *Urban Studies* <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>.
- Bourdieu, P. 2012. *La distinción*. Barcelona: Taurus.
- DeWalt, K. M. y B. R. DeWalt. 2002. *Participant Observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
- European Centre for the Development of Vocational Training. 2016. *Annual report 2015*. Luxembourg: Publications Office.
- Goffman, E. 1951. "Symbols of Class Status" *The British Journal of Sociology* 2(4): 294-304. <https://doi.org/10.2307/588083>.
- Goffman, E. 2004. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Institut d'Infància i Adolescència de Barcelona. 2019 "Oportunitats Educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019". IIAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.

en determinados centros bilingües autorizados de España y Francia.

- [6] Según la normativa catalana (Decreto 39/2014), los centros de máxima complejidad son aquellos ubicados en entornos sociales y económicos desfavorecidos.
- [7] Desde 2016, distintos actores y fundaciones privadas han generado un programa para promover una transformación en el sistema educativo enfocada en la transformación pedagógica que ha recibido muchos apoyos, especialmente entre familias de sectores de clases medias.
- [8] En el proceso de acceso a la universidad, se establece un mecanismo de ponderaciones entre las materias específicas adscritas a las ramas de conocimiento de los títulos de grado. Este hecho conlleva decisiones estratégicas a la hora de elegir las materias a cursar durante el Bachillerato.
- [9] Operativización establecida a partir de Maroy (2004), van Zanten (2009), Moschetti y Snaider (2019).

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a la Dra. Aina Tarabini y al Dr. Mauro Moschetti por sus valiosos comentarios en la revisión del artículo. Este artículo es fruto del Proyecto de investigación I+D Edupost16: La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos (IP: Aina Tarabini), financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional para el periodo 2016-2019.

- Lubienski, C. 2003. "Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools". *American Education Research Journal* 40(2): 395-443. <https://doi.org/10.3102/00028312040002395>.
- Maroy, C. 2004. "Regulation and Inequalities in European Education Systems." Final Report, Université catholique de Louvain. Louvain.
- Maroy, C. y A. van Zanten. 2009. "Regulation and competition among schools in six European localities". *Sociologie Du Travail* 51(SUPPL. 1): 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2009.01.005>.
- Maxwell, C., U. Deppe, H-H. Krüger y W. Helsper. 2018. *Elite Education and Internationalisation: From the Early Years to Higher Education*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59966-3>.
- Moschetti, M. C. y C. Snaider. 2019. "Speaking cooperation, acting competition: Supply-side subsidies and private schools in socioeconomically disadvantaged contexts in Buenos Aires". *Education Policy Analysis Archives*, 27(131): 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4330>.
- Podolny, J. M. 1993. "Status-based model of market competition". *American Journal of Sociology* 98(4): 829-872. <https://doi.org/10.1086/230091>.
- Sanchiz Ochoa, P. y M. Cantón Delgado. 1995. "Acceso y adaptación al campo", en *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, coordinado por Á. Aguirre Baztán. Barcelona: Marcombo.

- Sauder, M., F. Lynn y J. M. Podolny. 2012. "Status: Insights from Organizational Sociology." *Annual Review of Sociology* 38: 267-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145503>
- Simon, H. A. 2000. "Bounded rationality in social science: Today and tomorrow". *Mind&Society* 1(1): 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02512227>.
- Síndic de Greuges 2016. "La Gestió del Procés d'Admissió d'Alumnat". La Segregació Escolar a Catalunya (I). Síndic de Greuges. Barcelona.
- Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A. y Montes, A. (2018). "Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case", in Aina Tarabini y Nicola Ingram *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. 95-109. Routledge
- Tarabini A. y Jacovkis, J. (2020) "The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia". *European Educational Research Journal*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- Taylor, C. 2001. "Hierarchies and 'local' markets: The geography of the 'lived' market place in secondary education provision". *Journal of Education Policy* 16(3): 197-214. <https://doi.org/10.1080/02680930110041024>.
- Taylor, S. y R. Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- van Zanten, A. 2009. "Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison". *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39(1): 85-98. <https://doi.org/10.1080/03057920802447867>.
- van Zanten, A., S. J. Ball y B. Darchy-Koechlin. 2015. *World Yearbook of Education 2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinitions of Educational Advantage*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315767307>.
- van Zanten, A. y A. Legavre. 2014. "Engineering access to higher education through higher education fairs." LIEPP Working Paper No. 22. Paris. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9_12.
- van Zanten, A. y C. Maxwell. 2015. "Elite education and the State in France: durable ties and new challenges". *British Journal of Sociology of Education* 36(1): 71-94. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.968245>.
- van Zanten, A. y A. Olivier. 2015. "Status strategies of higher education institutions: a study of 'open door events' in France". LIEPP Working Paper No. 40. Paris.
- Waslander, S. y M. Thrupp. 1995. "Choice, competition and segregation: An empirical analysis of a new Zealand secondary school market, 1990-93". *Journal of Education Policy* 10(1): 1-26. <https://doi.org/10.1080/0268093950100101>.
- Wilson, T.S y R.L. Carlsen. 2016. "School Marketing as a Sorting Mechanism: A Critical Discourse Analysis of Charter School Websites". *Peabody Journal of Education* 91(1): 24-46. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119564>.
- Winter, S. J., C. Saunders y P. Hart. 2003. "Electronic window dressing: Impression management with websites". *European Journal of Information Systems* 12(4): 309-322. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000470>.
- Woods, P. A., C. Bagley y R. Glatter. 1998. "School Responsiveness in a Competitive Climate: The Public Market in England". *Educational Administration Quarterly* 34(Supplemental): 650-676. <https://doi.org/10.1177/0013161X980341005>.
- Zancajo, A. 2017. "Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile". Ph.D dissertation, Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Zancajo, A. 2019. "Schools in the Marketplace: Analysis of School Supply Responses in the Chilean Education Market". *Education Policy* 1-22. <https://doi.org/10.1177/0895904819881781>.

MARTA CURRAN FÁBREGAS es Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona y actualmente profesora e investigadora de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales de la UAB. Su investigación se centra en el análisis de las desigualdades en educación, el análisis de políticas y las transiciones educativas.

ALBA CASTEJÓN es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, actualmente investigadora postdoctoral en el Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la UAB. Su labor investigadora se ha enmarcado principalmente dentro de los grupos de investigación GAPEF-UAB y GEPS-UAB. Líneas de investigación: desigualdades educativas, creencias y expectativas docentes, dispositivos pedagógicos, transiciones educativas.

MARTÍ MANZANO es Investigador predoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales de la misma universidad. Su investigación se centra en las transiciones educativas y sus condicionantes, especialmente sobre el alumnado racializado.