



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España

González Balletbò, Isaac; González Motos, Sheila; Martínez, Roger; Benito Pérez, Ricard  
LAS JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS ESCOLARES: ¿UN DISPOSITIVO CASI-COMERCIAL?  
Educación XX1, vol. 24, núm. 1, 2021, -Junio, pp. 329-352  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.26875>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666127013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNED  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# 13

## **LAS JORNADAS DE PUERTAS ABIERTAS ESCOLARES: ¿UN DISPOSITIVO CASI-COMERCIAL?**

**(SCHOOL OPEN DAYS: A QUASI-COMMERCIAL DEVICE?)**

Isaac Gonzàlez Balletbò

*Universitat Oberta de Catalunya*

Sheila González Motos

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Roger Martínez

*Universitat Oberta de Catalunya*

Ricard Benito Pérez

*Universitat Autònoma de Barcelona*

DOI: 10.5944/educXX1.26875

### **Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:**

Gonzàlez Balletbò, I.; González Motos, S.; Martínez, R. y Benito Pérez, R. (2021). Las jornadas de puertas abiertas escolares: ¿Un dispositivo casi-comercial? *Educación XXI*, 24(1), 329-352, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26875>

Gonzàlez Balletbò, I.; González Motos, S.; Martínez, R. & Benito Pérez, R. (2021). School open days: A quasi-commercial device? *Educación XXI*, 24(1), 329-352, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26875>

## **RESUMEN**

A partir del año 1990, y con especial fuerza de los 2000, se extendió enormemente en Cataluña la práctica de hacer Jornadas de Puertas Abiertas (JPA), que eran vistas como una herramienta de empoderamiento de los centros en el marco de la apuesta por la autonomía escolar y pedagógica, y la comunicación con las familias. Su rápida extensión a la práctica totalidad de las escuelas nos obliga a preguntarnos hasta qué punto han podido derivar, como resultado no buscado, en un estímulo de dinámicas competitivas entre centros para atraer a las familias, acercándose así a un funcionamiento como casi-mercado escolar. Para responder a esta pregunta, se ha realizado una observación etnográfica de las JPA de 42 centros de primaria de Barcelona y dos ciudades de su área metropolitana, en una muestra diversificada

según criterios de titularidad (pública o privada), nivel socioeconómico del barrio, nivel de demanda el año anterior, perfil material y organizativo y tipo de proyecto educativo. A partir de la codificación y análisis de las diferentes dimensiones observadas en las JPA proponemos una tipología de 10 patrones sobre cómo estas responden, y a su vez reconfiguran, las posiciones de las escuelas en el campo escolar. La conclusión del artículo es que, mediante la puesta en escena en las JPA, que funcionan en base a sutiles dinámicas casi-comerciales, se intensifica la diferenciación de los centros en lo que Dupriez y Cornet (2005) han llamado “nichos escolares”. Eso conlleva su diferenciación tanto posicional –adquiriendo una posición específica en el campo escolar con un determinado valor de cambio– como cultural –creándose una identidad específica de centro en un marco donde, paradójicamente, los discursos pedagógicos pivotan sobre lugares comunes semejantes.

## **PALABRAS CLAVE**

Cuasi-mercado, autonomía escolar, innovación educativa, desigualdad educativa, política de la educación

## **ABSTRACT**

Since the 1990s, and with special intensity since the 2000s, holding a School Open Day (SOD) gradually became a generalized practice among primary and secondary schools in Catalonia. SOD were seen as a tool to empower them, in line with the impulse of school autonomy. Its rapid diffusion in subsequent years to the entire educational field, however, poses the question of whether they have become promotional competitive practices between centers in order to attract pupils, thus getting closer to functioning as an educational quasi-market. In order to answer this question, we have carried out an ethnographic observation of SOD in 42 primary schools in Barcelona and two cities in its metropolitan conurbation, in a sample diversified in terms of property (public or private), neighborhood socioeconomic level, previous year applications received, material and organizational profile, and pedagogical style. Grounded on the codification and subsequent analysis of the different observed dimensions of SOD, we propose a typology of 10 main patterns through which they respond to, and reconfigure, their positions in the educational field. The article's conclusion is that through the enactment in SOD, which stage subtle quasi-commercial dynamics, differentiation between schools is intensified in what Dupriez and Cornet (2005) name “educational niches”. This implies its differentiation, both positional -acquiring a specific position in the field,

with a particular exchange value- and cultural -shaping a specific identity in a context where, paradoxically, pedagogic discourses are centered around very similar clichés.

## KEYWORDS

Quasi-market, school autonomy, educational innovation, education inequality, educational policy

## INTRODUCCIÓN

### Las Jornadas de Puertas Abiertas y la autonomía escolar

Las Jornadas de Puertas Abiertas (en adelante, JPA) se han convertido en solo 20 años en una práctica generalizada entre las escuelas financiadas públicamente de Cataluña, tanto públicas como concertadas. Consisten en una presentación de las características de cada centro educativo dirigida a familias inmersas en la elección de centro escolar de sus hijos e hijas. En este sentido, pueden considerarse una actuación paradigmática de la autonomía escolar que, impulsada desde organizaciones internacionales como la OCDE, ha penetrado en las políticas educativas de muchos países y regiones, también Cataluña (Parcerisa, 2016).

Derouet y Dutercq (1997) diferencian dos ámbitos de despliegue de la autonomía: el de la gestión y el pedagógico. Desde una orientación semejante, Oria Segura (2009) distingue los ámbitos curricular, organizativo, administrativo y económico. A medio camino de ambas propuestas, ha hecho fortuna la diferenciación entre los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión (Frías del Val, 2010). Desde enfoques distintos, Meuret (2004) plantea un modelo categórico que pivota sobre los agentes en los que recae el ejercicio de tal autonomía (diferenciando los modelos administrativo, profesional y comunitario) y Estruch (2006) elabora una propuesta que incorpora los objetivos ideológicos de la autonomía, diferenciando el modelo neoliberal, corporativista e integrador.

Las JPA muestran que todas las clasificaciones anteriores son pertinentes, en el sentido que en ellas se refleja tanto la apuesta por la autonomía que hacen las administraciones educativas en el establecimiento del marco normativo y competencial como el *enactment* (Ball et al., 2012; Beech y Meo, 2016), es decir, la forma en cómo los actores, en este caso los centros educativos, incorporan y modulan este marco normativo. La autonomía, efectivamente, puede priorizar distintos objetivos ideológicos,

intensificar distintos ámbitos de despliegue, o reforzar competencialmente a unos u otros actores educativos (Cheng et al, 2016; Neeleman, 2019).

Transversal a todo ello, la principal controversia que subyace es hasta qué punto la autonomía deriva inevitablemente en comportamientos de casi-mercado escolar al estimular dinámicas competitivas (para atraer más recursos o más y más deseable demanda). Alegre (2010) señala que la diversificación de la oferta pública (o financiada públicamente) y la autonomía de centro constituyen uno de los cuatro mecanismos básicos mediante los cuales se despliega el casi-mercado. Desde este planteamiento, las JPA serían un mecanismo de *privatización endógena* (Ball y Youdell, 2007) puesto que, al exhibir públicamente el proyecto educativo y las singularidades del centro, estimulan la selección comparativa (Bartlett, 1993) y la competitividad entre escuelas. Incluso favorecerían la *privatización exógena*, en la medida en que se promocionan escuelas de titularidad privada que incorporan mecanismos de copago. Serían la expresión *casi-comercial* de las dinámicas de casi-mercado en las que se inscribe la autonomía de centro. Esta interpretación se vería reforzada por el hecho que las JPA parecen extender estrategias de las escuelas concertadas, evidenciando que la autonomía tiende a alejar las políticas educativas del principio de equidad que formalmente las orienta.

Ahora bien, en Cataluña las JPA no se han extendido como estímulo competitivo incentivado por ciertos gobiernos, en consonancia con los predicamentos liberalizadores de autores como Chubb y Moe (1990). Tampoco responden a los principios del *New Public Management* (Ferlie et al, 1996), orientados a superar las rigideces burocráticas de la Administración, ni son el efecto de una cultura empresarial derivada de las alianzas público-privadas que, en el ámbito educativo, han experimentado un notable incremento en los últimos años (ONU, 2015).

Su generalización tampoco responde a la aparición de una regulación específica (actualmente se está gestando el decreto sobre programación de la oferta educativa en Cataluña que por primera vez recoge las JPA de forma explícita). Su expansión, no obstante, sí se sitúa en el marco del despliegue de los principios de autonomía y descentralización escolar, comunicación con las familias y transparencia de la información, que tiene lugar sobre todo a partir de los años 90. El derecho a la información sobre los proyectos educativos en el proceso de admisión está presente en la regulación desde los años 80 (por ejemplo, en el Decreto 85/1986) y la apuesta por la autonomía pedagógica y organizativa se consolida también en esos años (desde su inclusión en la LOECE de 1980 y la LODE de 1985, hasta la LOGSE de 1990, en cuyo preámbulo se aboga por “una concepción educativa más

descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo”).

Es en este contexto que a principios de los años 90 algunas escuelas hacen JPA por iniciativa propia. Las hacen mayoritariamente centros concertados, pero también algunos públicos, generalmente con proyectos educativos singulares. A partir de entonces algunas administraciones locales empiezan a incidir en la importancia de que las escuelas públicas mejoren la comunicación con las familias. Lo hacen valiéndose, por ejemplo, de las sesiones de formación para equipos directivos que empiezan a implementarse inicialmente desde redes municipales. Antes del cambio de milenio, las JPA se han ido extendiendo, pero es a partir de ese momento cuando su realización se irá haciendo casi ineludible para todos los centros.

A su vez, la universalización de las JPA ha coincidido con un impulso de la innovación educativa que, si bien no es nuevo en Cataluña, toma una fuerza renovada desde el año 2000. Esto ha enfatizado notablemente la importancia del componente pedagógico en la educación primaria, y ha comportado que decenas de centros, generalmente de nueva creación, hayan desarrollado proyectos con metodologías docentes alternativas a las tradicionales, aprovechando el margen de maniobra que les ofrece la autonomía educativa. Este movimiento ha sido alentado desde la administración pública con iniciativas como Escola Nova 21, una alianza entre escuelas que, bajo la financiación e impulso de instituciones públicas y privadas, ha estado activa entre 2017 y 2019 con el objetivo de alimentar una oleada de cambio e innovación educativa.

Esta nueva oleada de renovación pedagógica debe entenderse a la luz de las dos que la precedieron. La primera, que se inicia a principios del siglo XX y llega hasta la II República (Monés i Pujol-Busquets, 1977), es afín a iniciativas similares en Europa, y genera experiencias muy diversas vinculadas al movimiento de la Escuela Nueva. La segunda se origina en los años 60 con el Movimiento de Renovación Pedagógica articulado alrededor de la asociación de maestros Rosa Sensat y sus multitudinarias Escuelas de Verano para la formación del profesorado (Soler Mata, 2009). Aparecen entonces decenas de escuelas “activas” como alternativa a las escuelas tradicionales y autoritarias del momento, la mayoría cooperativas de padres o de maestros. En los años ochenta se incorporan en su mayoría a un sector público que adopta como suyo el modelo de renovación pedagógica, si bien tal estímulo renovador va perdiendo fuerza y diluyéndose.

El impulso de las JPA en Cataluña, por lo tanto, no se apoya en una retórica competitiva y mercantil, sino todo lo contrario: son concebidas como una forma de mostrar las fortalezas de todas las escuelas y de superar

los prejuicios que condicionan la elección escolar (Alegre et al, 2010). Tanto las administraciones públicas como las propias escuelas públicas tienden a identificarlas, por un lado, como un instrumento de valorización del sector público, y por el otro de descentralización, de exhibición y estímulo de la autonomía pedagógica que favorece el empoderamiento escolar de sus actores, refuerza la atención al contexto social y el vínculo entre escuela y ciudadanía, y mejora de la transparencia y de los procesos *bottom-up*. Precisamente, que el relato sobre las JPA pivote sobre la *autonomía pedagógica* ejemplifica aquello que algunos autores, desde una posición opuesta, cuestionan sobre el despliegue de la autonomía en España: que no activa suficientemente los mecanismos de estímulo mercantil (Sancho Gargallo, 2014).

A la luz de tal situación hemos analizado las JPA con el objetivo de clarificar si mitigan las dinámicas de casi-mercado escolar (alineándose así con los relatos políticos que las impulsan, al menos en Cataluña) o si, en su *enactment*, acaban configurándose como una política paradigmática de tales dinámicas (aunque lo sea como efecto paradójico o no deseado).

## METODOLOGÍA

El objeto de análisis de este estudio han sido las JPA que los centros organizan para las familias que acceden al segundo ciclo de educación infantil (P3), puesto que se trata del momento de incorporación “masiva” al sistema educativo. Concretamente, la investigación ha consistido en la observación etnográfica de las JPA de un total de 42 escuelas de educación infantil y primaria de Barcelona y de dos ciudades del área metropolitana. La muestra ha sido diseñada buscando la máxima heterogeneidad en base a: a) titularidad (pública o concertada), b) renta per cápita del barrio, c) nivel de demanda (número de solicitudes en años precedentes en relación con la oferta); d) elementos materiales y organizativos del centro escolar, y e) características del proyecto educativo (más tradicional o innovador).

En cada centro se ha hecho una observación participante de las jornadas de puertas abiertas, a partir de la cual se ha generado una amplia descripción -y posterior codificación-, según unas pautas previamente acordadas: caracterización organizativa, económica, pedagógica y curricular del centro; elementos destacados en la construcción de una identidad escolar propia; posicionamiento/diferenciación cualitativa y cuantitativa (resultados escolares) de la escuela dentro del campo escolar; caracterización de la exposición del proyecto y exhibición de la escuela (sofisticación, actores implicados, incidencia en los elementos innovadores, etc.); orientación de la exposición a la atracción de la demanda; y perfil económico y cultural



observado entre el público asistente (en una tipificación aproximada de los perfiles socioeconómicos y culturales predominantes en cada una de las JPA, estimada a partir de la indumentaria y el estilo corporal de las familias, así como de los códigos sociolingüísticos y los centros de interés de las preguntas realizadas a los representantes de las escuelas).

A partir de esta codificación, el análisis ha consistido, en primer lugar, en identificar similitudes y diferencias en la manera de desplegar cada aspecto en las JPA y, en un segundo momento, analizar la existencia de patrones que permitan relacionar dichas similitudes y diferencias con la posición estructural de los centros en el “campo escolar” (Bourdieu, 1996, Ferrare y Apple, 2015). Entenderemos “campo escolar” como el espacio estructurado de posiciones de los centros en términos relacionales, sobre todo en lo que respecta a las diferenciaciones por titularidad pública o concertada, ser o no religioso, composición social, nivel de demanda, ubicación geográfica, perfil pedagógico, perfil material y organizativo o calidad percibida.

## RESULTADOS

Presentamos, en primer lugar, una síntesis del análisis de los elementos más significativos hallados para cada una de las dimensiones de análisis de las JPA, relacionándolo -cuando es posible- con las diferentes posiciones de los centros en el campo escolar. En un segundo apartado proponemos una tipología de JPA que identifica 10 maneras de combinar estos elementos.

### La forma, el momento y el público de las JPA

Las JPA son presentaciones públicas en la que se desgranar diferentes aspectos de la escuela: sus características, proyectos educativos, servicios y dinámicas organizativas. La forma de las JPA, entendida como la estructura litúrgica básica del acto, se compone casi siempre de una presentación de contenidos en un formato de conferencia y de una visita a las instalaciones escolares. En la mayor parte de centros apoyan la conferencia en la proyección de diapositivas, combinando contenidos de carácter administrativo (información del proceso de inscripción, cuota) y educativo (proyectos de centro, actividades). La mayoría también incorpora imágenes y vídeos que ilustran el día a día en la escuela. Se combinan así, con mayor o menor pericia e intensidad, la transmisión de informaciones administrativas, la caracterización de los proyectos escolares, y la incorporación de guiños más emocionales sobre el día a día del funcionamiento de la escuela.



Más allá de este estándar, su nivel de preparación difiere notablemente. Hay centros en los que se sigue un guion trabajado, con una planificación estratégica que busca destacar los puntos fuertes y minimizar las debilidades de la escuela. En otros, el nivel de improvisación es alto y las preguntas de las familias son el hilo conductor de las jornadas. En algunos casos se prescinde del uso de las TIC, ya sea porque quiere destacarse el componente humano y humanístico (que prescinde de mediaciones tecnológicas) de la escuela, ya sea por cierta desafección de las direcciones hacia las JPA.

Los directores o directoras son casi siempre los responsables principales de la puesta en escena de las JPA, pero su protagonismo no es siempre el mismo. En algunos casos, los acompaña el equipo directivo e incluso parte del equipo docente. Esto transmite solidez organizativa, control institucional e implicación docente, especialmente cuando las JPA se realizan fuera del horario escolar o en fin de semana. En muchas jornadas participan también familias y alumnos. Las familias incorporan elementos testimoniales que refuerzan la sensación de vínculo comunitario y de satisfacción con la elección del centro. Entre los alumnos suelen participar los de cursos superiores explicando su experiencia escolar, siendo un ejemplo de los resultados competenciales del trabajo realizado por el centro.

La inclusión de distintos agentes denota la atribución de importancia a las jornadas, y proyecta la idea de compromiso colectivo con el proyecto de escuela. En este sentido, no es extraño que observemos que intervienen más actores en escuelas en riesgo de ser poco demandadas. Es el caso de escuelas concertadas de barrios populares y de aquellas escuelas públicas que en años precedentes han detectado un proceso de pérdida de solicitudes de matrícula. También está presente en aquellas escuelas cuyo relato defiende una idea fuerte de comunidad educativa. Suelen ser escuelas públicas innovadoras, sobredemandadas y que atraen a familias de alto nivel instructivo. En cambio, entre las escuelas más tradicionales y con una alta demanda, y entre las escuelas más segregadas con situaciones afianzadas de poca matrícula y perfiles familiares descapitalizados, la presentación de las jornadas tiende a incluir únicamente a la dirección o equipo directivo.

Las JPA se desarrollan en las semanas previas al proceso de preinscripción, durante los meses de febrero y marzo. Hay escuelas que realizan una única sesión (mayoritariamente entre las escuelas públicas) y otras muchas que la repiten. Entre las escuelas de titularidad pública, prácticamente todas realizan las JPA en día lectivo, ya sea durante la jornada escolar o, sobre todo, una vez finalizada, en cuyo caso la actividad suele quedar en manos del director o directora o parte del equipo directivo. Algunas (no la mayoría) las realizan durante la jornada lectiva, lo que

les permite mostrar el funcionamiento ordinario de la escuela. Lo hacen escuelas que por su proyecto pedagógico y fluidez organizativa pueden sacarle provecho, y también aquellas que sabiéndose estigmatizadas, quieren mostrar la “normalidad” de la actividad en el día a día. Además, algunas de estas escuelas se muestran especialmente receptivas a hacer acompañamientos personalizados a familias que no pueden asistir a las JPA.

A su vez, también pueden articularse mecanismos para ajustar de forma eficaz la asistencia de familias, sobre todo si se prevé masiva. Por ejemplo, escuelas tradicionalmente muy demandadas piden a las familias inscripción previa, y disuaden de asistir una vez se completa el aforo o si las familias tienen pocas oportunidades efectivas de matricular a los niños en el centro.

En el caso de las escuelas de titularidad privada, la gestión de horarios y repetición del evento refleja una disposición más clara a asumir ciertos implícitos comerciales. Los centros más elitistas eluden hacer JPA y optan por convocar entrevistas personalizadas. Se construye así un vínculo más exclusivo y personalizado con las familias. En cambio, las menos exclusivas tienden a diseñar las JPA como acontecimientos potencialmente masivos. En muchos casos se abren las escuelas diversos fines de semana y durante franjas horarias largas, y la ponencia se repite a lo largo del día. Vemos esto último sobre todo en escuelas confesionales que, por ubicación y perfil de asistentes, parecen orientarse a familias de clase trabajadora. A su vez, muchas de las escuelas concertadas piden en algún momento del proceso los datos de contacto de los padres y madres, como mecanismo para conseguir la fidelización de los asistentes.

En algunas escuelas, la asistencia apenas se limita a un puñado de padres y madres, cuatro o cinco a lo sumo. En otras, en cambio, las JPA son acontecimientos masivos que reúnen a centenares de adultos. Existe una evidente relación entre el volumen de asistentes y su perfil socioeconómico: cuantas menos personas asisten a unas JPA, más homogéneo y descapitalizado tiende a ser el perfil de los asistentes.

Tanto entre las escuelas públicas como entre las privadas se detectan situaciones diversas, pero existen ciertas similitudes dentro de cada sector que tiene que ver con la forma de concebir al público (potencialmente) asistente. En términos generales, las escuelas públicas sobredemandadas se caracterizan por atraer a un público más heterogéneo y/o con una presencia dominante de perfiles capitalizados. A menudo esto se explica por la propia composición social del entorno urbano, pero a veces porque atraen familias residentes en zonas alejadas. En el otro extremo se encuentran aquellas escuelas públicas ubicadas en barrios cultural y económicamente

descapitalizados y con una alta concentración de ciudadanos de origen extranjero, con una capacidad de convocatoria menor y asistentes más descapitalizados.

Entre las escuelas concertadas, los perfiles de asistentes difieren también en función de la ubicación de la escuela. Hay escuelas ubicadas en zonas con una oferta escolar que supera la demanda de la propia zona, que atraen a familias que prefieren no escolarizar a sus hijos en sus barrios de residencia. Otras escuelas, situadas también en entornos más capitalizados que la media, tienden a atraer un perfil de asistentes que refleja la realidad del entorno. Existen también los centros educativos que, ubicados en barrios heterogéneos, parecen tener su público diana entre los sectores más capitalizados o aspiracionales de su zona. Finalmente, hay las escuelas que, situadas en barrios populares, consiguen atraer un notable volumen de público que refleja los perfiles descapitalizados del barrio.

### **Autonomía de gestión, organizativa y pedagógica**

En la mayoría de las escuelas se hace referencia a las particularidades organizativas, infraestructurales y de gestión. Son cuestiones sobre las que las familias muestran interés, pero varía su centralidad en las JPA, desde escuelas donde se mencionan estos aspectos en el cuerpo central de la presentación hasta las que solo se hace referencia en documentos que se distribuyen o respondiendo a preguntas directas.

La visita al centro muestra inevitablemente las características del edificio y de la organización espacial de la escuela. Tales elementos toman aún más relevancia cuando son constitutivos de una singularidad extraordinaria (su tamaño, algún equipamiento concreto, su carácter histórico, sus patios, la cercanía a equipamientos complementarios, etc.).

En relación con la autonomía de gestión, juega un papel capital la cuestión del coste de escolarización para las familias: los costes ordinarios de escolarización, prescriptivos o casi-prescriptivos –libros de texto, cuota de material fungible, mensualidades de la escuela concertada, cuotas de la asociación de familias de alumnos (AFA, AFI o AMPA)– y los costes de la oferta escolar no lectiva –el comedor, las actividades extraescolares, salidas en días lectivos, colonias, etc.

En las JPA de los centros de entornos descapitalizados se hace referencia al carácter ajustado de los precios, insistiendo por ejemplo en las subvenciones, el aprovechamiento o socialización de los libros, las facilidades de pago o el esfuerzo por buscar actividades a precios económicos.

Tales referencias al esfuerzo de contención se atenúan en la medida que las escuelas, independientemente de su titularidad, tienen una situación geográfica, composición y audiencia más capitalizadas. Además, en los entornos capitalizados tiende a desdibujarse la frontera entre los gastos prescriptivos y los que no, y entre actividades obligatorias y voluntarias (por ejemplo, presentando la asistencia al comedor como altamente recomendable por su vinculación con el proyecto educativo de la escuela). En las escuelas concertadas de entornos descapitalizados suelen asociarse los costes de escolarización (notablemente más modestos que en escuelas concertadas de otros entornos) al acompañamiento extraordinario que se hace de los estudiantes (por ejemplo, con horarios de atención ampliados). Al reconocer el esfuerzo financiero que supone para las familias, se denota implícitamente que es algo que las distingue de las escuelas públicas del entorno. Vinculado al destino de los costes, en algunas JPA (la práctica totalidad de las concertadas y algunas de las públicas de perfil capitalizado) se hace referencia a los recursos humanos extraordinarios que se activan, entre los que destaca la incorporación de personal nativo de inglés para reforzar el aprendizaje de esta lengua.

En el plano organizativo, la implementación de políticas de desdoblamiento de grupos, la presencia de más de un profesor en el aula, y las características del despliegue horario son elementos de referencia mencionados, sobre todo, por aquellos centros que hacen bandera de su alejamiento de las pautas de funcionamiento ordinario. Las actividades no lectivas también configuran elementos diferenciales que son más destacados en la medida en que se alejan de los estándares. La oferta de extraescolares, de salidas y de colonias se publicita sobre todo si es variada, exclusiva, o incorpora alguna actividad destacada. Así, por ejemplo, el comedor gana centralidad en las escuelas que disponen de cocina propia, cuando tienen una oferta ecológica o de proximidad, o cuando se le da un contenido pedagógico importante (con actividades o proyectos educativos específicos, que incluso pueden incorporar la actuación de los docentes).

Las particularidades organizativas y de gestión también toman cuerpo en la apelación al dinamismo y compromiso de los distintos agentes que interactúan en el centro, con especial mención al profesorado. Es común que las escuelas de titularidad pública con proyectos innovadores y éxito de preinscripciones hagan mención, como un elemento diferencial, al elevado nivel de implicación del equipo docente (que, en contraste omitido, se da a entender que no es homólogo al del resto del sistema público). En algunas escuelas concertadas se señala que los maestros son elegidos y no asignados.

Como ya hemos apuntado, el estímulo y valorización de la autonomía pedagógica es especialmente importante en las JPA, y buena parte de los

relatos escolares pivotan sobre ello. Hay un esfuerzo claro para poner en valor aquello que hace especiales sus proyectos educativos. Entre tales elementos distintivos son recurrentes la centralidad de la palabra escrita (más presente en escuelas de titularidad pública) o de la programación robótica (más presente en escuelas concertadas). Entre las escuelas confesionales y una parte de las públicas, destaca también el acento que se pone en la “educación en valores”.

Pero más allá de tal diversidad, lo cierto es que existen numerosos lugares comunes que tienen que ver con elementos innovadores que se replican en la mayoría de las escuelas: el *aprendizaje por proyectos*, los *rincones* y los *ambientes educativos* en la etapa de educación infantil, las pizarras digitales o elementos tecnológicos punteros, los procedimientos para un aprendizaje significativo de la lengua inglesa, la centralidad de los elementos artísticos o creativos, etc. Casi todos los relatos atienden a la idea de innovación, pero no todos lo expresan con idéntica credibilidad. Lo que en algunos centros aparece como un añadido discursivo obligado (por su posición hegemónica en los imaginarios de muchos padres y madres), en otros es transmitido desde una fuerte identificación y “autenticidad” pedagógica. En general, son los centros escolares más sobredemandados los que transmiten mayor compromiso con la innovación pedagógica, pero lo cierto es que hay centros públicos poco demandados, situados en entornos descapitalizados, que evidencian la misma potencia innovadora. En tales casos, las JPA no suelen reflejar tal fortaleza, porque resulta disonante en el marco de la audiencia que convocan. La desigual importancia otorgada a factores pedagógicos y la atracción diferencial por determinados modelos educativos en función del capital cultural de las familias condiciona, pues, su inclusión en las JPA de las escuelas con públicos menos capitalizados. Así pues, la innovación pedagógica es un elemento de sutil diferenciación de la calidad de las escuelas (en función de la solvencia con la que se despliega) pero también de sus audiencias reales e imaginadas (lo que justifica un mayor o menor despliegue de tal argumentario). Más allá de esto, no todos los discursos sobre innovación son iguales, a pesar de los elementos compartidos. Existen dos ejes que explican los contrastes en la construcción de relatos pedagógicos. El primer eje diferencia la apuesta por modalidades pedagógicas más expresivas –o emancipadoras–, o por modalidades más instrumentales –o competenciales–. La tendencia expresiva concibe las innovaciones pedagógicas como un medio para transformar la institución escolar en un espacio paidocéntrico, tan libre como sea posible de imposiciones prescriptivas (curriculares, procedimentales) que hacen los aprendizajes menos significativos. La tendencia instrumental, en cambio, centra el aprendizaje en la adquisición de competencias con la idea de potenciar la autonomía futura del alumno y su posterior inserción en un entorno social y laboral cambiante e incierto. En términos generales, el polo

expresivo está más presente en las escuelas públicas y el polo instrumental en las concertadas.

El segundo eje tiene que ver con la intensidad con la que se incorpora la innovación (algo que es independiente de la consistencia con la que se defiende). En muchas escuelas, la innovación es concebida como un complemento que mejora una estructura curricular y educativa que ya es funcional, haciendo más significativos los aprendizajes. En otras (las menos), la innovación incorporada implica una transformación paradigmática de la escuela, un elemento identitario de ruptura con la tradición (y, hasta cierto punto, con el sistema). Tal vocación rupturista es especialmente intensa entre buena parte de las escuelas públicas más demandadas y capitalizadas (especialmente si implica una apuesta más expresiva/emancipadora que instrumental/competencial). En cambio, las escuelas concertadas suelen optar por la complementariedad de las innovaciones, salvo en algunos casos en los que la intensidad (combinada con el enfoque instrumental/competencial) parece una apuesta incierta ante una situación de vulnerabilidad institucional.

### **Las JPA como tomas de posición**

Las JPA, en tanto que puesta en escena de los centros, son el reflejo tanto de su lugar en la estructura de posiciones del campo escolar como de su “toma de posición” en dicho campo, que también lo condiciona. La manera como las JPA “toman posición” es producto de la combinación de hábitos, competencias y concepciones ideológicas que sirven de guía para las acciones que en ellas se ejecutan.

Un aspecto importante es el entusiasmo y dedicación que se refleja en las JPA. En algunas escuelas públicas las sesiones parecen responder a la exigencia administrativa de hacerlas, sea por falta de entusiasmo, de implicación del profesorado, de pericia técnica o de resistencia ideológica a la singularización de la oferta pública. En este último caso, esto conlleva que en las JPA tome especial relevancia la explicación de elementos sistémicos y, en cambio, se restrinja la enumeración de las particularidades de la escuela: la escuela es presentada como un nódulo más del entramado público.

En cambio, en la mayoría de los casos se refleja la voluntad de presentar aquello que hace especial al propio centro. Las jornadas son aprovechadas para poner en valor los proyectos y el trabajo realizado. A veces se presentan las particularidades de la escuela como parte integrante de una red indiferenciada, pero en la mayoría de las jornadas se acentúan las particularidades de los propios proyectos. En algunos casos se hace



referencia a los puntos fuertes de la propia oferta en comparación con la de centros con los que no se comparte titularidad, o con las otras escuelas de la zona. Frases como *“somos la única escuela en la que...”* o *“nuestras notas fueron más elevadas que...”* ilustran algunas de las formulaciones comparativas más explícitas. Pero a menudo las comparaciones emergen de forma más sutil, a través de un relato que pivota sobre la singularidad del propio proyecto, exhibido como un bien escaso, deseable y deseado. Afirmaciones como *“si tenéis la suerte de entrar...”* ejemplifican tal tendencia.

En términos generales, las escuelas tienden a otorgar mayor peso a los aspectos pedagógicos, estructurales, organizativos y de gestión si se trata de elementos posicionales propios, es decir, se intensifican tales aspectos en la medida en que las escuelas se conciben como actores diferenciados y no integrados en una red sistémica. Se trata, principalmente, de las escuelas del sector concertado y aquellas escuelas del sector público con proyectos que buscan explícitamente el alejamiento de los estándares.

Las disposiciones más abiertamente competitivas y casi-comerciales emergen más explícitamente entre las escuelas concertadas, ideológicamente menos reticentes a los relatos de casi-mercado escolar. También entre las escuelas públicas en situaciones de debilidad relativa en el subcampo. Es el caso de buena parte de los centros con un alumnado heterogéneo, pero en riesgo de descapitalización, que perciben las JPA como una oportunidad para evitar tal posibilidad.

En cambio, aquellas escuelas públicas con posiciones más consolidadas (más demandadas y con perfiles culturalmente más capitalizados) pueden desarrollar un relato con un mayor acento singularizador (proyectando solidez profesional e institucional, ya sea desde modelos pedagógicos más instrumentales o expresivos) sin hacer referencias explícitas ni competitivas ni mercantilizadoras (que están presentes únicamente de maneras sutiles e implícitas).

Por su parte, las escuelas de menor perfil social -tanto públicas como concertadas- y más infrademandadas, parecen destensar el nervio competitivo. Las JPA no se ajustan en demasía a lo que pudiéramos considerar una lógica casi-comercial, enfocadas a maximizar la asistencia masiva y las opciones de cooptación de familias. Se dibuja más bien una disposición que pudiéramos considerar paternalista, orientada a agradar y acompañar a aquellas familias (casi siempre de perfiles descapitalizados) que ya han decidido escolarizarse allí.



## Tipología de JPA y posición en el campo escolar

Una vez analizada cada dimensión de las JPA, y también las diferencias según la posición de los centros en el campo escolar (parametrizados por titularidad, barrio, nivel de demanda, perfil material y organizativo, perfil pedagógico), en este último apartado mostramos una tipología que quiere capturar los principales patrones de tomas de posición que hemos encontrado en las JPA. Estos 10 grandes patrones son los que encuentran las familias en busca de información para hacer su elección de escuela.

- a) **Públicas identitarias.** Ponen el acento en la dimensión expresiva de la educación y rehúyen las lógicas organizativas y curriculares al uso por considerarlas excesivamente estandarizadas y competitivas. Comparten la construcción de una *identidad pedagógica singular* que interpela, implícita o explícitamente, a las familias con un elevado capital cultural: durante las JPA se evidencian las afinidades electivas entre dichos proyectos educativos y sus estilos de socialización familiar. Suelen ser escuelas sobredemandadas, que no necesitan competir para llenar, pero que se diferencian cualitativamente de otras escuelas del mismo entorno por su singularidad pedagógica. La puesta en escena de las JPA acostumbra a tener un alto grado de implicación del profesorado, una elevada sofisticación expositiva y una alta carga emocional (con la participación de alumnos y familias de la escuela).
- b) **Públicas competenciales.** Son escuelas que, sin apostar por modelos pedagógicos rupturistas, sitúan la innovación como uno de los ejes centrales de su proyecto educativo, asumiendo algunas de las metodologías y procedimientos pedagógicos más punteros. Se explicita cómo esto revierte en la adquisición sólida de las competencias educativas que los estudiantes necesitan en el mundo actual. En este grupo de escuelas la tensión competitiva es más explícita, y es frecuente que se haga referencia a los (buenos) resultados que obtienen los alumnos. La puesta en escena también tiende a ser técnicamente sofisticada, con la implicación del profesorado y a menudo de alumnos y familias de la escuela.
- c) **Públicas contra-inerciales.** Son escuelas ubicadas en barrios heterogéneos y que están inmersas en una situación de pérdida de demanda. Las puertas abiertas se orientan a demostrar que el proyecto educativo y la competencia del profesorado ofrecen las garantías suficientes. En este caso sí que se hace explícito que se está compitiendo por atraer una demanda escasa, y buena parte de los esfuerzos buscan convencer a las familias de clase media que

no tienen motivos para “huir” a escuelas concertadas o escuelas públicas de fuera del barrio.

- d) **Públicas indiferenciadas.** Se trata de escuelas que se relatan como parte de un sistema educativo público de calidad y estandarizado. Se presentan sus proyectos y características con ánimo descriptivo y sin voluntad de diferenciarse pedagógicamente del resto de centros educativos públicos. Entre estas escuelas existe una gran diversidad en cuanto a los entornos socioeconómicos y nivel de demanda, pero comparten el hecho de no participar en estrategias para singularizarse y/o publicitarse muy presentes en la mayoría de los tipos.
- e) **Públicas asistencialistas resignadas.** Son escuelas públicas ubicadas en barrios socialmente desfavorecidos o heterogéneos que viven una situación de guetización. Tienen muy baja asistencia a las JPA, que es exclusivamente de familias descapitalizadas y/o pertenecientes a minorías étnicas o de origen inmigrante. La puesta en escena tiende a desprender cierta actitud de resignación ante una situación escolar que no es la más deseable. Las referencias al proyecto educativo son escasas, a pesar de que algunas tienen proyectos pedagógicos innovadores. El discurso se adapta a una audiencia que sobre todo las elige por criterios de proximidad geográfica y afinidad social. En este sentido, la función de las JPA es ofrecer información de carácter práctico (criterios de baremación, solicitud de becas, etc.) para unas familias que a menudo desconocen el funcionamiento de los procesos de preinscripción. La puesta en escena acostumbra a ser modesta, con un bajo despliegue de recursos audiovisuales y una baja presencia del profesorado. Como en el caso anterior, es un tipo escolar que se aleja de la lógica posicional competitiva que opera, implícita o explícitamente, en la mayor parte de JPA.
- f) **Concertadas exclusivas.** Se trata de escuelas de titularidad privada que no hacen JPA y que ofrecen información solo a través de visitas concertadas individualmente. Refuerzan así la idea de que se trata de un producto exclusivo, no al alcance del público general. El coste de las cuotas es especialmente elevado, construyendo una barrera de acceso especialmente restrictiva.
- g) **Concertada aspiracional.** Son escuelas concertadas que hacen una puesta en escena elaborada, focalizada en mostrar cómo dotan a los alumnos de una sólida formación a través de proyectos y recursos educativos potentes. Tales consideraciones se combinan con

referencias a cuestiones pedagógicas y a la educación en valores, y son explícitas las observaciones sobre los buenos resultados académicos y la adquisición de herramientas y competencias para hacer frente a la vida profesional futura.

- h) **Concertada asentada.** Se trata de escuelas con modelos asentados que en las JPA no muestran tensión por atraer la demanda. La puesta en escena es informal, sobria y sólida, transmitiendo confianza en un modelo que no plantea las JPA como un instrumento de atracción sino de presentación de la propia propuesta escolar, orientado a un público con un elevado capital cultural.
- i) **Concertadas de acompañamiento.** Son centros de titularidad privada que se caracterizan por ofrecer un acompañamiento educativo intensivo (mucho seguimiento) y extensivo (muchas horas de atención diaria) como parte de su propuesta por edificar un modelo de escuela que mejore las expectativas académicas y vitales de los alumnos. Durante las JPA se destaca la solidez de los proyectos escolares, pero también la oferta de servicios a disposición de las familias (acogida, permanencia, extraescolares, refuerzos, recursos pedagógicos, etc.). El coste de las cuotas es menor que en otras concertadas. La conjunción de tales elementos y los perfiles sociales de los asistentes muestra que tienen su público diana en familias de clase trabajadora.
- j) **Concertadas asistencialistas.** Son un grupo minoritario de escuelas concertadas, en su práctica totalidad, de carácter confesional, que escolarizan a alumnos del propio barrio de bajo capital cultural. La asistencia a las JPA es baja. A pesar de ello, en la presentación de las JPA no se muestra una disposición resignada (como en el perfil análogo de escuelas públicas). Su objetivo es convencer a las familias de que esta es una opción escolar de garantías (en contraste implícito con las escuelas públicas del barrio), de modo que se pone énfasis en aquellos “valores añadidos” que ofrece la escuela: una atención y un seguimiento más personalizado, una oferta más completa de actividades escolares, una mejor enseñanza de idiomas, etc.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La puesta en escena de las JPA es suficientemente ambivalente como para preguntarnos hasta qué punto acaban derivando en un dispositivo de despliegue de lógicas de casi-mercado escolar o, en cambio, de

empoderamiento educativo de los centros. Se trata de una pregunta clave porque, como demuestra Ferrer (2014), las políticas de estímulo a los casi-mercados escolares agravan la desigualdad educativa. Ante este dilema, el discurso político alinea las JPA como autonomía empoderadora que puede favorecer la igualdad educativa, gracias a que se consiguen superar los estereotipos negativos de las escuelas socialmente más estigmatizadas y se democratiza la elección de escuela. No obstante, las evidencias de la investigación muestran como la puesta en escena de las JPA puede intensificar la creación de *nichos escolares* (Dupriez y Cornet, 2005), diferenciando las escuelas tanto posicionalmente –adquiriendo un valor y posición específica en el campo/mercado escolar– como culturalmente –creándose una identidad específica de centro.

Las JPA, en tanto que “toma de posición”, ajustan el posicionamiento de las escuelas, orientadas vocacionalmente o por necesidad a diferentes segmentos de la población. En ellas se evidencian las características de los distintos modelos escolares en lo organizativo –extensión de la cobertura, oferta complementaria, costes directos e indirectos, etc.–, en lo educativo –perfil pedagógico, singularidad identitaria del proyecto, solidez y sofisticación transmitida, resultados obtenidos– y en lo referente al sector social al cual se interpela –código lingüístico empleado, volumen y perfil del público asistente, dedicación parental esperada, orientación mercantil y caracterización de la puesta en escena.

Pero lo cierto es que esta lógica casi-comercial opera de forma sutil. En primer lugar, los nichos escolares que se ocupan no son siempre intuitivos. Por ejemplo, mientras que las escuelas públicas pedagógico-identitarias alternativas y competenciales se ajustan a los requerimientos de grupos con un elevado capital cultural, entre las concertadas observamos algunos centros cuyo público responde a un perfil social menos capitalizado. No hay, por lo tanto, una relación unívoca entre titularidad y nivel de capitalización de la demanda.

En segundo lugar, la voluntad de agradar a las familias provoca una cierta homogeneización de los discursos pedagógicos mostrados en las JPA, al menos en sus aspectos más superficiales. No obstante, tal homogeneización no tiene el efecto de reducir las diferencias cualitativas entre las escuelas, sino que estas se vuelven más sutiles a partir de la credibilidad con la que las JPA reflejan su incorporación a los proyectos pedagógicos de las escuelas. A su vez, a mayor capitalización familiar, mayor capacidad para detectar y poner en valor tales sutilezas. De hecho, cuando estas familias no forman parte del público potencial de las escuelas, estos elementos pedagógicos pierden protagonismo en las JPA, a pesar de que puedan ser una pieza neurálgica de sus proyectos educativos.

En tercer lugar, la mayor parte de las escuelas rehúyen la concepción comercial y competitiva de las JPA. Al margen de alguna de las escuelas concertadas con un discurso más marcadamente exclusivo, la lógica casi-comercial no opera posicionando mejor en el campo aquellas escuelas explícitamente más competitivas, sino que tiende a ocurrir lo contrario: buena parte de las escuelas en posiciones preferentes en el campo escolar (escuelas sobredemandadas y con perfiles familiares más capitalizados) son las que despliegan discursos más convincentemente anti-mercantiles. Análogamente a lo que ya mostraba Bourdieu (1993) en el campo artístico, no es anticomercial quien quiere sino quien tiene una posición sólida en su campo, que de hecho se ve reforzada por la retórica de indiferencia o resistencia ante derivas mercantilizadoras. Hay una clara confluencia, además, entre la capacidad de mostrar una alta competencia educativa y la renuencia a adscribirse a fórmulas mercantilizadoras. Tal confluencia es, paradójicamente, uno de los elementos que genera mayor valor de cambio en el casi-mercado escolar.

Es razonable suponer que tales dinámicas (homogeneización retórica de la innovación pedagógica, sutileza de la operativa casi-comercial, distinción anti-competitiva de los actores) son especialmente potentes en contextos educativos como el catalán, con una incidencia histórica especialmente relevante de la renovación pedagógica y la contestación a las inercias educativas tradicionales. Ahora bien, tales disposiciones no son exclusivas de este contexto y es esperable que se vayan generalizando en la medida que elementos como el nuevo paradigma del aprendizaje por competencias vayan penetrando en otros contextos educativos (Dumčius, 2018).

En este sentido, las JPA no desescalan las tensiones por la elección escolar (no, al menos, en la medida que se generalizan) ni pueden, por lo tanto, reducir las inequidades educativas. Es decir, no se confirma la premisa de que la existencia de las JPA hace la elección escolar más relajada porque las familias descubren que las escuelas son cualitativamente equivalentes (diferentes, pero no sustancialmente desiguales). Tampoco está claro que contribuyan a generar, mediante la estimulación de la autonomía, una “oleada de cambio educativo” que se va extendiendo a todo el sistema escolar. No podemos evaluar el impacto de las JPA en la consolidación de prácticas pedagógicas transformadoras, pero sí la consolidación de mecanismos sutiles de diferenciación competitiva que parten, precisamente, de la necesidad de emulación retórica, y no necesariamente sustantiva, sobre la innovación. Las JPA no contribuyen a crear un marco de mayor indiferencia electiva, sino que evidencian la geografía posicional y la referencialidad identitaria que hacen de la elección escolar una vivencia transcendente para los padres (González, 2017).

Se avivaría así la versión autóctona del *white flight* (Nusche, 2009) de aquellas familias que perciben que determinadas escuelas no son “para los suyos” (Benito et al., 2014a). Con ello se estimula la segregación escolar, entendida como la baja heterogeneidad de familias según su capital cultural o procedencia que coinciden en un mismo centro escolar, con el consiguiente impacto negativo sobre los resultados globales del alumnado, y muy especialmente sobre los de los perfiles más descapitalizados (Benito et al., 2014b). Cuanto más segregado es un sistema escolar, más se aleja del objetivo de asegurar la igualdad de oportunidades entre los alumnos (Dronkers & Level, 2007).

Ante esto, es conveniente plantear un enfoque crítico alternativo a la autonomía escolar. Si el enfoque habitual opone la dimensión pedagógica a las organizativas y de gestión, y situaría en esta última las principales dinámicas mediante las cuales la autonomía empuja al campo escolar hacia un casi-mercado (Verger y Curran, 2014) y/o a la subordinación de las escuelas a lógicas burocrático-administrativas (Meuret, 2004; Estruch, 2006), en nuestro análisis de las JPA hemos visto cómo es en el contenido pedagógico de las escuelas, y sobre todo en su exhibición pública, donde se sitúa el corazón de lo que hemos llamado prácticas casi-comerciales, y que solo podemos adscribir a dimensiones tan sutiles como sólidas de la conversión hacia un casi-mercado.

La dimensión pedagógica es fundamental en la segmentación cualitativa del campo escolar, en la percepción más o menos fundamentada de que las escuelas son diferentes y desiguales. Lo pedagógico se convierte en el centro neurálgico de la construcción identitaria de las escuelas, el elemento más visible de su valor de cambio, lo que en términos comerciales sería su valor de marca, en un casi-mercado que no quiere reconocerse como tal.

Por lo tanto, al hablar de “autonomía escolar” es necesaria una clasificación que diferencie las dinámicas (de gestión, organizativas y pedagógicas) propias de una *autonomía posicional* de aquellas que se orientan a una *autonomía equitativa*. Las primeras reunirían aquellas prácticas orientadas a mejorar la posición de los centros escolares en un campo escolar que, implícita o explícitamente, es concebido como competitivo, y donde las escuelas se enfrentan en la atracción de recursos escasos o extraordinarios (y el volumen y perfil de capitalización de las familias forman parte de tales recursos) mediante un buen posicionamiento en tal campo. Las segundas, en cambio, son las que conseguirían subordinar la autonomía a la mejora de equidad educativa y donde, por lo tanto, el empoderamiento de los actores no significa tal enfrentamiento por la obtención de recursos y de público (pues estos, desde una lógica equitativa,

no se reparten en función de su capacidad para atraerlos sino en función de necesidades desiguales de los centros). Ello conlleva, inevitablemente, eludir aquellas prácticas que, como las JPA, tal y como hoy en día operan, hacen de la singularidad un bien con valor de cambio en el marco de la libertad de elección de centro.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Alegre, M.A., Benito, R. Chela, X., i González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Fundació Jaume Bofill.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S.J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and educational reforms. En J.L. Grand & W. Bartlett (Eds), *Quasi-markets and social policy* (pp. 125-153). MacMillan.
- Beech, J. & Meo, AI. (2016) Exploring the use of Stephen J. Ball's theoretical tools for the analysis of education policies in Latin America, *Education Policy Analysis Archives*, 24(23), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Benito, R., Alegre, M.A., & González, I. (2014a). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397-420. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844858>
- Benito, R., Alegre, M.A., & González, I. (2014b). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134. <https://doi.org/10.1086/672011>
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Polity Press
- Cheng, Y., Ko, J., & Lee, T. (2016). School autonomy, leadership and learning: A reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 177-196. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0108>
- Chubb, J.E., & Moe, T.M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Brookings Institution.
- Derouet, J.-L., et Durercq, Y. (1997). *De l'établissement d'enseignement en général et de son autonomie en particulier. Éléments pour une analyse de conjuncture*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dronkers, J. & Levels, M. (2007). Do School segregation and school resources explain region-of-origin differences in the mathematics achievement of immigrant students? *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 435-462 <https://doi.org/10.1080/13803610701743047>
- Dumčius, R. (Coord) (2018). *Supporting school innovation across Europe*. Final Report to DG Education and Culture of the European Commission. European Commission.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire: comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck.

- Estruch, J. (2006). Autonomía ¿para qué?. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 104-108.
- Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L. & Pettigrew, A. (1996). *The new public management in action*. Oxford UP.
- Ferrare, J.J., & Apple, M.W. (2015). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 43-59.
- Ferrer, G. (2014). *Autonomia de centre, segregació escolar i mercats en educació. Una anàlisi internacional dels efectes de l'autonomia en l'equitat i l'eficàcia dels sistemes educatius* [Tesis Doctoral], Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/2CwR3vj>
- Frías del Val, A. (2010). La autonomía de los centros docentes: un equilibrio. *Participación Educativa*, 13, 42-61.
- González, I. (2017). L'autonomia de centre en els horitzons de millora educativa. En B. Albaigès i F. Pedró (Dirs), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016* (pp. 477-457). Fundació Jaume Bofill.
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de Educación*, 333, 11-19.
- Monés i Pujol-Busquets, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* La Magrana.
- Neeleman, A (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20, 31-55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers*, 22. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/227131784531>
- ONU (2015). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. A/70/342
- Oria Segura, M.R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos del centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12, 151-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.291>
- Parcerisa, Ll. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390. <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>
- Sancho Gargallo, M.A. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, 366, 64-86. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-276>
- Soler Mata, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamisme i tensions*. [Tesis Doctoral], Universidad de Barcelona.
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New Public Management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Isaac González Balletbò. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0817-6919>

Profesor agregado. Líneas de investigación: efectos de la segregación escolar sobre la igualdad de oportunidades e impacto de las políticas educativas en la equidad educativa y la segregación escolar. E-mail: [igonzalezbal@uoc.edu](mailto:igonzalezbal@uoc.edu)

Sheila González-Motos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2401-9991>

Investigadora Postdoctoral. Líneas de investigación: análisis de política educativa y ámbitos de desigualdad en el campo educativo (segregación escolar, educación preescolar, ocio educativo...). E-mail: [sheila.gonzalez@uab.cat](mailto:sheila.gonzalez@uab.cat)

Roger Martínez. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8467-0367>

Profesor lector. Líneas de investigación: cultura y desigualdad, juventud, cultura popular, culturas juveniles, clase social. E-mail: [rmartinezsa@uoc.edu](mailto:rmartinezsa@uoc.edu)

Ricard Benito Pérez

Profesor asociado. Líneas de investigación: análisis de las causas y los efectos de la segregación escolar y análisis del impacto de las políticas educativas sobre las desigualdades educativas. E-mail: [Ricard.Benito@uab.cat](mailto:Ricard.Benito@uab.cat)

Fecha Recepción del Artículo: 23. Febrero. 2020

Fecha Modificación del Artículo: 15. Junio. 2020

Fecha Aceptación del Artículo: 15. Junio. 2020

Fecha Revisión para Publicación: 20. Junio. 2020