

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 29 Número 86

21 de junio 2021

ISSN 1068-2341

---

## Jornadas de Puertas Abiertas: La Presentación de los Centros Educativos en Sociedad

*Rafael Feito*

*Javier Rujas*



*Alberto Sánchez-Rojo<sup>1</sup>*

Universidad Complutense de Madrid  
España

**Citación:** Feito, R., Rujas, J., & Sánchez-Rojo, A. (2021). Jornadas de puertas abiertas: La presentación de los centros educativos en sociedad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6117>

**Resumen:** Este artículo analiza el modo en que se presentan los centros escolares –públicos y concertados– a su público potencial en las jornadas de puertas abiertas (JPA). Parte de un trabajo de campo cualitativo basado en la observación participante de estos eventos en 31 centros escolares madrileños. En estas jornadas, los centros movilizan sus recursos materiales, humanos y simbólicos para producir una imagen atractiva, aunque con diferencias según su titularidad, su oferta y la composición social del barrio. Los centros concertados cuentan en general con edificios e instalaciones atractivos, buscan captar alumnos de todas las etapas e invierten más recursos y esfuerzos que los públicos en construir una imagen de centro. Esto les permite elaborar un relato aparentemente más coherente y sólido que los públicos, que

---

<sup>1</sup> El orden de los autores es meramente alfabético. El trabajo se ha realizado en conjunto y con una implicación similar por parte de cada autor, durante todo el proceso y en todas sus fases.

escolarizan durante menos años a sus alumnos, tienen mayor movilidad del profesorado y no cuentan con asesoramiento profesional en marketing educativo. En las JPA los centros transmiten mensajes explícitos e impresiones implícitas, revelan la imagen que quieren proyectar y la que desean evitar. Estos eventos forman parte de las estrategias de los centros educativos en un mercado escolar competitivo, al tiempo que suponen una exposición al público en la que este puede juzgarlos y compararlos.

**Palabras clave:** jornadas de puertas abiertas; sociología de la educación; observación participante; marketing educativo; competencia entre centros

### **Open days: The public presentation of schools**

**Abstract:** This paper deals with the way schools –state schools and public-funded private ones– present themselves to their potential users in open days. It draws on qualitative fieldwork based on participant observation conducted in such events in 31 schools of Madrid. In these events, schools mobilize their material, human, and symbolic resources to produce an appealing school image, even though differences arise depending on the kind of school (public, private), the courses offered, and the social composition of the neighborhood. Public-funded private schools have in general more attractive buildings and facilities, an interest in recruiting pupils in every stage, and show a greater investment of resources and efforts than state schools to build a school image. This allows them to craft an apparently more coherent and solid narrative than state schools, where pupils spend less years, there is greater teacher mobility and a lack of educational marketing professional counselling. In open days, schools communicate explicit messages and implicit impressions, and reveal the image they want to display as well as the one they wish to avoid. These events are part of school's strategies in a competitive school market, while at the same time they entail an exposure to the public eye as they can be judged and compared.

**Key words:** open days; sociology of education; participant observation; educational marketing; school competition

### **Eventos de portas abertas: A apresentação pública das escolas em sociedade**

**Resumo:** Este artigo analisa a forma como as escolas –públicas e conveniadas– se apresentam ao seu público em potencial nos eventos de portas abertas. Ele parte de um trabalho de campo qualitativo baseado na observação participante desses encontros em 31 escolas de Madrid. Nesses eventos, as escolas mobilizam seus recursos materiais, humanos e simbólicos para criarem uma imagem de escola atrativa, embora com diferenças no que diz respeito à titularidade, oferta e composição social do bairro. As escolas conveniadas geralmente contam com prédios e instalações cativantes, procuram atrair alunos de todas as etapas e investem mais recursos e esforços do que as públicas para construir uma imagem de lugar. Isto permite-lhes oferecer um relato aparentemente mais coerente e sólido do que as escolas públicas, que escolarizam seus alunos por menos anos, têm uma maior mobilidade de professores e não dispõem de orientação profissional em marketing educacional. Nos eventos de portas abertas as escolas transmitem mensagens explícitas e impressões implícitas, revelam a imagem que querem projetar e a que desejam evitar. Esses eventos fazem parte das estratégias das escolas num mercado escolar competitivo, ao mesmo tempo que supõem uma exposição ao público que poderá julgá-las e compará-las.

**Palavras-chave:** eventos de portas abertas; sociologia da educação; observação participante; marketing educacional; concorrência entre escolas

## **Jornadas de Puertas Abiertas: La Presentación de los Centros Educativos en Sociedad<sup>2</sup>**

Al igual que las personas, los centros educativos se presentan ante los demás y tratan de transmitir ciertas impresiones. Proyectan una imagen de sí mismos –una “fachada” (Goffman, 1959)– y desarrollan distintas estrategias de presentación en función del público al que se dirigen. Las jornadas de puertas abiertas (JPA) constituyen rituales en los que los centros educativos se presentan en sociedad y construyen una imagen ante el público. En ellas, elaboran “narrativas institucionales” (Ball et al., 2012) en las que relatan su historia, definen sus rasgos esenciales y construyen una identidad de centro. Estos rituales, además, suelen transmitir una información personal, no accesible por otros medios, que supone un valor añadido para las familias, funcionando como dispositivos de juicio (van Zanten y Legavre, 2014).

Las JPA son una práctica relativamente reciente en educación. Se popularizan en un contexto caracterizado por la centralidad de las credenciales educativas en las oportunidades vitales, una fuerte inversión de las familias en la educación de sus hijos e hijas, un aumento de la competencia entre centros y un creciente peso de la elección de escuela. Esto ha permitido el desarrollo y expansión de técnicas de marketing educativo que los centros usan para publicitar su oferta y mantener o ampliar su “cuota de mercado” (Maguire et al., 1999): páginas web, folletos, vídeos institucionales, jornadas de puertas abiertas, ferias de colegios y, cada vez más, redes sociales (Boer, 2020), en algunos casos recurriendo a profesionales del marketing escolar (McDonald et al., 2019). Estas prácticas, originadas en el sector privado, se han extendido también al sector público, siguiendo una lógica de privatización endógena (Ball y Youdell, 2007).

Las JPA son un elemento relevante al inicio de la escolarización y en las transiciones entre diferentes etapas educativas, ya que intervienen en el proceso de elección de centro, de itinerario (académico o profesional) y de especialidad. No obstante, en el campo educativo, las JPA apenas han sido estudiadas, exceptuando algunas aportaciones centradas en el paso a la educación postobligatoria (Maguire et al., 1999) y a la universitaria (van Zanten y Legavre, 2014; van Zanten y Olivier, 2015) que ponen de manifiesto su creciente relevancia en los procesos de transición educativa y elección de centro. Es necesario profundizar en la comprensión de su papel en la construcción de las oportunidades educativas, dentro del amplio conjunto de procesos que inciden e interactúan en la orientación del alumnado (Tarabini e Ingram, 2018). Dado que estos eventos pueden influir decisivamente en la elección final por parte de familias y estudiantes, merecen un análisis en profundidad, especialmente en un contexto como el madrileño, con una alta segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018), donde se fomentan políticas de “libre” elección de centro (Costa y Koslinski, 2012), autonomía y rendición de cuentas, que han llevado a los centros a tener que competir por sus alumnos (Prieto y Villamor, 2012, 2018; Verger et al., 2020).

Este artículo analiza el modo en que se presentan los centros escolares –estatales y concertados– ante su público potencial en las JPA. Parte de un trabajo de campo cualitativo

---

<sup>2</sup> Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «La construcción de oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en contextos urbanos», financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España, dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia – Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento (Ref. CSO-2016-80004).

basado en la observación participante de estos eventos en 31 centros escolares madrileños, que se encuadra en un proyecto más amplio sobre las transiciones a la educación postobligatoria en las ciudades de Madrid y Barcelona. El artículo presenta, primero, una aproximación teórica a la cuestión y detalla la metodología empleada. A continuación, analiza las JPA siguiendo la propia secuencia que suelen tener estos eventos: la recepción en el edificio escolar, la organización de las jornadas (y sus tipos), la presentación que hacen de sí mismos los centros en los discursos inaugurales de las JPA y la posterior visita guiada.

## Las JPA como Estrategia de Promoción en Contextos Urbanos de Competición Escolar

Las JPA son eventos públicos organizados por los centros escolares para darse a conocer, a los que pueden asistir libremente (a veces previa inscripción) familias y alumnado interesados en ellos y en sus opciones formativas. Suelen tener lugar en la segunda mitad de curso escolar, entre febrero y mayo, antes de que se inicie el proceso de admisión para el curso siguiente. La iniciativa de realizarlas no la establece la administración educativa, sino que depende de cada colegio o instituto, lo que hace que sea una práctica más frecuente e intensa en el sector privado, donde el marketing educativo y las actividades promocionales han tenido históricamente más peso (Manes, 2004).

No obstante, la estructura del sistema escolar y las políticas educativas nacionales o locales también influyen en la mayor o menor propensión de los centros escolares a desarrollar actividades de promoción y marketing. Esta es especialmente marcada en países como Chile o Reino Unido, donde la intensa adopción de políticas de cuasi-mercado (desregulación, gestión basada en resultados, “libre” elección, etc.) ha generado una fuerte competencia (Verger et al., 2016). También en España se han introducido este tipo de mecanismos, aunque en menor medida, si bien en ciertas regiones de forma más intensa. En Madrid, el descenso de la población infantil, el alto número de centros escolares, las políticas de fomento de la educación concertada, la “libre elección”, la autonomía escolar y la rendición de cuentas han incrementado la competición entre centros (Prieto y Villamor, 2012, 2018; Verger et al., 2020), convirtiéndola en la región con mayor índice de segregación escolar socioeconómica de España (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). En este contexto, resulta particularmente relevante estudiar las estrategias de presentación que desarrollan las escuelas para captar a las familias.

Las JPA son rituales sociales de interacción en los que los centros educativos abren sus puertas al público, desarrollando en su interior actividades de comunicación, promoción y persuasión, principalmente del personal de los centros educativos hacia su público potencial, aunque dejando también un espacio a los y las asistentes para intervenir, preguntar o charlar informalmente. A nivel microsociológico, ofrecen así un escenario de observación privilegiado para captar la dramaturgia de la interacción (Goffman, 1959) desplegada por los equipos docentes para construir una determinada imagen de su centro escolar. Sus estrategias de presentación combinan distintos medios materiales y simbólicos para manejar las impresiones transmitidas a su audiencia –fundamentalmente los progenitores o adultos responsables, aunque también asisten estudiantes–, yendo más allá de lo meramente informativo y movilizándolo distintos registros discursivos, como el emocional, expresivo, axiológico o instrumental (van Zanten y Olivier, 2015). En este sentido, las JPA son consideradas por los y las profesionales del marketing y la gestión como una estrategia de *marketing experiencial*, es decir, una forma de promocionar un producto o marca centrada en la experiencia y las emociones del público consumidor (Nunes et al., 2016; Galmés, 2015), combinando tanto

elementos personales (interacción cara a cara) como impersonales (información estandarizada) (van Zanten y Olivier, 2015).

Las estrategias de las escuelas en un mercado escolar competitivo dependen de su posición en el campo, de su historia, reputación y condiciones sociales y materiales. Las escuelas mejor posicionadas no necesitan invertir en estrategias de marketing, seleccionan fuertemente a su público y confían en la atracción de su propia reputación, mientras que las que se encuentran en una posición intermedia son especialmente propensas a invertir más en comunicación y marketing para atraer o retener a ciertos públicos y asegurar o mejorar su posición. Las escuelas en peor posición, por su parte, suelen verse limitadas a estrategias de supervivencia (Forsberg, 2018; van Zanten, 2009). Además, la presión competitiva conduce frecuentemente a estrategias de distinción simbólica e innovación en materia de marketing y *branding* que a cambios sustantivos e innovaciones pedagógicas (Lubienski, 2006; Verger et al., 2016). Asimismo, los centros educativos de una misma ciudad no compiten necesariamente todos con todos, sino que, según su titularidad, su oferta, su composición social, su estatus y reputación, pueden competir con centros similares o diferentes en su misma zona (Peláez, 2020) o con otros geográficamente alejados pero que juegan en su misma “liga”, es decir, en segmentos de mercado específicos más o menos abiertos o exclusivos.

El estatus de un centro educativo en el mercado escolar puede entenderse como la “calidad percibida” de los productos que ofrece (en este caso, la educación impartida y el resto de servicios ofertados) en relación con la “calidad percibida” del producto que ofrecen el resto de productores (Podolny, 1993, p. 830). Tiene, por tanto, un carácter relacional e implica una jerarquía entre escuelas en el espacio escolar. El estatus de un centro depende de su reputación –fama conseguida gracias a la conducta o rendimiento demostrado en el pasado– y de sus afiliaciones –las redes de relaciones en las que se encuentra inserto por su público y sus relaciones institucionales– (van Zanten y Olivier, 2015, p. 4). La reputación se construye: es el resultado de un trabajo colectivo que produce una representación y un reconocimiento social de su valor por parte de las familias, del resto de centros educativos o la administración (Vieira et al., 2018). Implica un trabajo comunicativo para hacerse un “nombre” o una fama y distinguirse del resto de escuelas. Las JPA forman parte de este proceso de construcción de la reputación escolar y de una identidad de centro.

Como parte del proceso de elección escolar, las JPA son usadas por los centros educativos, junto con otros mecanismos promocionales y con la provisión de determinadas opciones escolares (oferta), para captar y reclutar a su alumnado. Este representa un recurso central para las escuelas, que pugnan por conseguir tener suficientes alumnos para mantenerse o para hacerse con los “mejores” alumnos (van Zanten, 2009), y un elemento fundamental en la construcción de su estatus y reputación. Además, frente a otros mecanismos productores de prestigio y determinantes en la elección escolar, como el boca a boca o la información obtenida de nuestras relaciones sociales próximas y basada en la experiencia (*hot knowledge*) o la información oficial (*cold knowledge*; Ball y Vincent, 1998), el conocimiento generado en las JPA se encuentra en un lugar intermedio: combina información oficial con una aproximación al “clima” del centro –entre los elementos valorados en el proceso de elección de escuela (Olmedo y Santa Cruz, 2011)–, y con testimonios de “otros como yo” (alumnado o familias), que pueden generar identificación aunque no pertenezcan a nuestras redes sociales cercanas (*warm knowledge*; Slack et al., 2014).

## Metodología

Este trabajo sigue una metodología de tipo cualitativo y etnográfico, la aproximación más adecuada para observar, registrar y analizar los discursos y acciones de las personas en contextos cotidianos (Hammersley y Atkinson, 2007); en este caso, los de los equipos de los centros educativos, las familias y alumnado que participan en las JPA. Para ello, se basa fundamentalmente en la técnica de la observación participante, aunque recurre para su contextualización a información de los centros educativos y sus barrios a partir de sus páginas web y documentos, e información y estadísticas oficiales. El trabajo de observación se realizó entre los meses de febrero y junio –cuando suelen tener lugar estos eventos– de 2018 y 2019. Las jornadas observadas se seleccionaron en función de la oferta del centro, de su titularidad y del estatus socioeconómico de las zonas donde se ubican –tomando como referencia la renta media por distritos y barrios (INE, Indicadores Urbanos)–, buscando cierto equilibrio y heterogeneidad. La muestra se compone de ocho centros públicos y cinco privados en zonas de clase popular (barrios de renta baja o media-baja), y seis centros públicos y doce privados en zonas más acomodadas (barrios de renta media o media-alta) (figura I). Todos los colegios privados de nuestra muestra son concertados –salvo uno–, debido a que la mayoría de los privados sin concierto (también algunos concertados) no realizan JPA, sino visitas personalizadas, previa solicitud o inscripción.

**Figura I**

*Cuadro resumen de la muestra de centros*

		<b>Titularidad</b>		
		<i>Público</i>		<i>Privado</i>
Nivel socioeconómico de la zona	<i>Medio y medio-alto</i>			
	<i>Bajo y medio-bajo</i>			

\* CIFP: Centro Integrado de FP.

\*\* Usamos las siguientes abreviaturas: Inf (Educación infantil), Prim (Educación Primaria), ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bach (Bachillerato), FP (Formación Profesional).

La muestra incluye centros con distinta oferta, como se aprecia en la figura I: centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP); centros concertados con educación infantil, primaria y secundaria (obligatoria y postobligatoria) o solo secundaria; Institutos de Educación Secundaria (IES); y centros específicos de FP. Entre aquellos centros con enseñanzas postobligatorias, incluimos centros que ofertaran tanto Bachillerato como Ciclos Formativos de Grado Medio (GFGM), ya que constituyen un lugar privilegiado para captar cómo se presentan ambas vías y sus diferencias, pero también centros con oferta de Bachillerato pero sin FP y viceversa. En total, se ha asistido a las jornadas organizadas por 31 centros y se han realizado un total de 38 observaciones (ya que algunos centros organizan diferentes jornadas para distintas etapas o modalidades).

La gran ventaja que suponen para el investigador las JPA es que la labor de observación participante puede hacerse de forma *encubierta* (Guasch, 1997), sin una solicitud formal previa y sin que el observador se vea en la obligación de revelar su identidad y sus objetivos de investigación, pues son actos públicos e impersonales a los que cualquiera puede asistir libremente. Además, permiten captar el modo en que se presentan a sí mismos los centros sin que medie el factor distorsionante de que se sientan analizados por un investigador externo. Esto plantea la dificultad de determinar cuánto hay de mera propaganda en las jornadas de puertas abiertas y cuánto de genuino funcionamiento del centro. En todo caso, lo importante –desde el punto de vista de esta investigación– es ver cómo se presentan los centros e identificar diferencias entre unos y otros en función de su titularidad, el estatus socioeconómico de la zona en la que se encuentran, su oferta y los recursos que movilizan para presentarla.

Como ventajas adicionales, la observación participante en JPA permite una observación directa de las instalaciones y equipamientos de los centros (difíciles de observar en otras circunstancias), así como de la participación de las familias en estos eventos: sus características (apariencia física, indumentaria y tipo de lenguaje utilizado en sus intervenciones), sus reacciones, preguntas e interacciones con el equipo del centro, aunque sin la profundidad de una etnografía más prolongada. Facilita también cierto acceso a centros que se cierran habitualmente a ser estudiados, especialmente algunos concertados, y una aproximación a la “cultura” de los centros, aunque esta sea puntual y superficial. Asimismo, el ambiente distendido de estos eventos hace que puedan captarse algunos discursos espontáneos de los organizadores y participantes que, en situación de entrevista, podrían verse censurados por la deseabilidad social. No obstante, los discursos son menos profusos, permiten menos profundidad que en la entrevista y están sujetos a censuras distintas, pues en la situación de presentación ante el público prima transmitir la imagen más favorable del centro y algunos elementos del proceso de elección de centro y estudios no emergen explícitamente. A esto hay que añadir la inevitable influencia de la propia subjetividad y el sesgo del sujeto observante (Yin, 2009). Esto se compensó, en este caso, gracias al trabajo en equipo, que es un potente elemento de triangulación (Hammersley y Atkinson, 2007, pp. 183-184). Con el fin de alcanzar un mayor grado de homogeneidad, se elaboró un guion de observación común, aunque flexible y abierto a lo emergente. Este incluía la descripción del equipo directivo y/o docente que participaba en las JPA, de los espacios, tanto interiores como exteriores, de las familias asistentes, de la interacción entre los distintos agentes y, por último, de la dinámica seguida. Finalmente, dejaba también un espacio para la valoración global del evento por parte del observador, permitiendo incluir sensaciones y aspectos emocionales que podían quedar excluidos de las descripciones previas. Este recurso nos permitió contrastar las distintas observaciones realizadas en contextos diferentes, enriqueciendo tanto el material recogido como el proceso de análisis.

Finalmente, si bien durante las sesiones pudimos tomar notas, intentamos no abusar de esta práctica, para intentar vivir la experiencia como si fuésemos un familiar más y para evitar generar sospechas sobre nuestra presencia. En trabajos como este, donde no es éticamente responsable grabar por carecer de consentimiento informado y donde, al mismo tiempo, es necesario estar atento a todo, lo que complica el registro de notas, “es preferible usar un estilo indirecto aludiendo al sentido de lo que los sujetos hablan” (Jociles, 2018, p.145), como aquí hemos hecho.

### **El Escenario de las JPA: Edificios y Recepción de Visitantes**

La primera información que recibe un visitante en una JPA es la impresión visual que le causa el edificio escolar. Salvo excepciones puntuales, hay una enorme diferencia en este primer contacto entre los centros públicos y los concertados. Estos últimos suelen ocupar edificios inmensos y de alto valor arquitectónico, lo que genera desde el primer momento cierto atractivo. Suelen contar con varios edificios; varias cafeterías; bibliotecas; numerosas salas informáticas profusamente dotadas; laboratorios de química, física, biología y tecnología; talleres y grandes patios con diversos espacios para la práctica deportiva. Esto tiene que ver con que los centros concertados habitualmente escolarizan a alumnado de todos los niveles previos a la universidad, mientras que los públicos suelen escolarizar al alumnado de Educación Infantil y Primaria (en los CEIP), por un lado, y al de ESO, Bachillerato y FP (en los IES), por otro. En muchos de los casos observados, los concertados transmiten una imagen de grandiosidad que solo algunos centros públicos históricos comparten. Esto es más llamativo, si cabe, en barrios con estatus socioeconómicos más bajos, pues el edificio no solamente contrasta con los de otros centros públicos, sino con el resto de edificaciones de la zona. La mera apariencia del centro le concede cierto estatus que influye directa o indirectamente en la percepción que pueda formarse el visitante de la calidad del producto que se le ofrece. Así, los centros que cuentan con instalaciones atractivas a simple vista tienen, como en cualquier otro mercado, mucho terreno ganado (Podolny, 1993).

En cuanto a la recepción de los y las visitantes, en el caso de los concertados es frecuente que se habilite un stand a la entrada atendido por estudiantes y/o profesorado. En los centros públicos, a lo sumo se distribuye alguna hoja informativa. En los centros concertados se reparten folletos profusamente ilustrados con una presentación profesional: cuadernillos informativos del centro (con logo, lema, principios y oferta del centro), y hojas informativas de las actividades extraescolares y servicios complementarios. Algunos de ellos también obsequian a quien asiste con bolígrafos, cuadernos o bolsas/mochilas con el logo del colegio y realizan encuestas de satisfacción a los y las asistentes sobre las propias jornadas. A veces se recurre al uso de vídeos institucionales, que tienden a enfatizar aspectos de carácter emotivo, como la unión y familiaridad de toda la comunidad educativa. Todos estos elementos están diseñados para atraer al posible futuro alumnado, persuadiendo emocionalmente y no solo en lo académico. Su calidad organizativa y visual en el caso de los centros concertados, así como su estrategia de apelar a lo emocional, tan extendida en el marketing actual (Barragán et al., 2017), muestran que, a diferencia de los centros públicos, estos cuentan en general con un asesoramiento profesional, que inevitablemente marca la diferencia (McDonald et al., 2019).



## Tres Tipos de JPA

En esta investigación se ha detectado la existencia de tres tipos de jornadas. El primero de ellos es el más habitual. Encontramos ejemplos de él en centros con distinta clase de oferta, tanto públicos como concertados, y en barrios de estatus socioeconómico diverso. Consiste en una charla informativa de entre tres cuartos de hora y una hora y media de duración a cargo de personal responsable del colegio o instituto, seguida de una visita al centro. En el caso de los concertados, a veces pueden ser dos conferencias consecutivas: una global del centro y otra específica para cada nivel educativo (infantil, primaria y secundaria). Esta charla informativa se complementa, ocasionalmente, con la intervención de padres o madres que colaboran de forma voluntaria o en calidad de representantes del AMPA, y, excepcionalmente, con una intervención a cargo de alumnado, ya sea antiguo o actual. Se suele habilitar un tiempo al final de la presentación para atender las intervenciones de los y las asistentes, pero es habitual que estas tengan lugar al hilo de la presentación o durante la visita guiada.

El segundo tipo de jornada es el que podemos denominar “el centro habla por sí solo”: se habilita una franja horaria amplia para que la gente visite el centro libremente. Este tipo de jornadas es propio de centros concertados con cierta fama reconocida, así como con grandes instalaciones que ya de por sí son atractivas y llaman la atención. No encontramos ningún centro público que siguiese este modelo. Aquí, buena parte de las aulas, talleres y laboratorios están abiertos y en ellos hay profesorado y alumnado. Se busca transmitir la imagen del centro en acción, aunque priman aquellas actividades más prácticas: quienes visitan el centro pueden ver cómo es un aula, cómo se realiza un experimento o cómo se fabrica una pieza, los medios con los que cuenta el centro, pero no se le mostrará cómo se imparte una clase teórica. Hoy en día, el proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter activo y participativo se ha convertido en una exigencia no solamente académica y social, sino prácticamente moral (Fernández Enguita, 2016), de manera que los centros intentan hacer gala de ello.

En tercer y último lugar, existe un modelo intermedio entre los dos anteriores. Consiste en una charla muy breve (a veces acompañada de un vídeo) a la que sigue una visita al centro (habitualmente en varios grupos) que, como en el caso anterior, abre a los y las visitantes las puertas de sus aulas. Esto, independientemente de la titularidad, es muy habitual en el caso de los centros de FP o de las jornadas centradas en este nivel educativo, donde, a pesar de ser necesario realizar un discurso previo atrayente, parece considerarse mejor centrarse en visitar las instalaciones, ya que es muy visible la conexión entre las herramientas utilizadas y la formación impartida.

En general, las JPA suelen partir del supuesto de que, tanto las familias como el alumnado asistente, llegan al evento con cierta orientación previa. Esto se ve en su organización: es frecuente que las presentaciones de las distintas enseñanzas coincidan en horario, de manera que los y las asistentes deben elegir una de ellas. Estas jornadas se conciben, así, como eventos de información y de atracción al centro dentro de cada enseñanza, no como dispositivos de orientación entre distintas opciones (por ejemplo, Bachillerato o Formación Profesional). Es también importante señalar que, independientemente del modelo, los centros concertados, por lo general, suelen contar con una mayor afluencia de público. Esto se debe no solamente a que, ofertando mayor número de niveles, los presenten todos juntos en un mismo día, sino también a que, a diferencia de los públicos, en ocasiones realizan sus JPA los sábados por la mañana. El uso del sábado para este fin dota asimismo al evento de una excepcionalidad que permite transmitir una idea de comunidad que sería imposible mostrar durante la semana lectiva, siempre llena de exigencias. Todos los espacios y las personas

presentes están volcadas exclusivamente en el evento, lo que le dota de un carácter especial y destacable.

Dicho esto, pasamos a continuación a analizar las fases más comunes en las JPA: los discursos iniciales de presentación del centro –inexistentes en las JPA del tipo “el centro habla por sí solo”, pero sí en los otros dos– y las visitas –guiadas en el primer tipo y en el tercero, y no guiadas en el segundo de ellos–.

### **Discursos Inaugurales: El Centro se Presenta a sí Mismo**

Los discursos inaugurales suelen tener lugar en un salón de actos o en una sala amplia (la biblioteca o un aula grande). Son varias personas las que intervienen en ellos, generalmente apoyados en una presentación con diapositivas. Primero, alguien del equipo directivo, generalmente el director o directora (director/a administrativo/a en los centros concertados), ofrece un primer discurso global, dedicado a suministrar una visión general del centro. Tras esta primera intervención, en general breve, la persona a cargo de la jefatura de estudios (en el caso de los centros públicos) o de la dirección pedagógica (en los concertados) suele abordar temas más específicos, a veces con ayuda de otros profesores y profesoras con funciones de coordinación y/o del personal del Departamento de Orientación. No obstante, esto último no es algo generalizado, confirmando el carácter de exposición y promoción, más que de orientación, de estas jornadas. Analizamos a continuación las principales temáticas abordadas en estas sesiones de bienvenida.

#### **Valores y Proyecto Educativo**

Los centros concertados ponen especial énfasis en explicar cuáles son los valores que pretenden transmitir y el modo en que se vehiculan a través de su proyecto educativo. Esto quizás sea prueba de la existencia de equipos docentes cohesionados con años de permanencia en el centro, lo cual es menos frecuente en la escuela pública. Así, la escuela concertada –especialmente la católica– se presenta como una escuela volcada en la transmisión de valores –considerados universales y coincidentes con los propios–, en la formación de la persona más allá de la mera adquisición de saberes. Aunque la referencia al catolicismo es más bien tangencial, está presente y, en algunos casos, el director o directora administrativa suele dejar claro que el proyecto del centro se sustenta en determinadas creencias que es importante que sean compartidas por las familias<sup>3</sup>. Los colegios católicos se presentan como una comunidad con una identidad propia y con unos valores centrados en la cercanía y el acompañamiento, reiterando con frecuencia el enunciado “somos una gran familia”. En este sentido, al escolarizar a sus alumnos y alumnas desde la etapa de infantil hasta Bachillerato, estos centros se conciben a sí mismos como poderosos agentes de socialización y de conformación de las personas. Además, el hecho de contar con plantillas docentes más estables que las de los públicos les permite referirse a sí mismos como colegios dotados de una cierta unidad de

---

<sup>3</sup> La referencia al carácter confesional suele aparecer de forma directa en la presentación: se dice que el centro es “católico”, a veces sin dar más explicación, a veces añadiendo la precisión de que acogen a personas de todos los credos y orígenes para evitar que los asistentes asocien la confesionalidad con el adoctrinamiento religioso y la discriminación de otras religiones. Aparece también de forma menos directa en la visita de las instalaciones, donde se exponen carteles con mensajes religiosos, o en la visita de la capilla. Aunque verbalmente no abundan en ello para no “ahuyentar” a parte del futuro posible alumnado (en un contexto de creciente secularización, los colegios concertados no se dirigen solo a un público católico), el carácter confesional está implícito en numerosos aspectos de la visita.

propósito, con unas prácticas docentes relativamente homogéneas. Por ello, una de las claves de su discurso es la atención personalizada.

Ahora bien, dicha atención va más allá del catolicismo. Se presenta más bien como una educación que tenga en cuenta diferentes modos de aprender –la referencia a las inteligencias múltiples es constante– por medio de recursos diversos y adaptados a las metodologías más innovadoras. Los centros concertados religiosos parecen querer transmitir que el mantenimiento de ciertos principios espirituales no les convierte en reaccionarios desde un punto de vista pedagógico, sino todo lo contrario: se presentan *a la última* en innovación pedagógica. En los vistosos folletos publicitarios que se distribuyen es habitual leer que el profesorado del centro está comprometido con el proyecto educativo, que enseña de un modo activo, que recurre a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) o que potencia el aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta manera, cumplen con la promoción de aquello que, independientemente de su carácter educativo, parece estar reclamando el mundo económico (Solé Blanch, 2020). A su vez, la contratación laboral del profesorado (sin examen público, como en los centros estatales, y susceptible de despido) les permite asegurar este “compromiso”. El despliegue promocional de estos centros no parece variar demasiado dependiendo del estatus socioeconómico mayoritario del barrio en el que se encuentren, pero cabe preguntarse si podría terminar siendo más atractivo en zonas con un estatus más bajo, donde algunas familias podrían ver estos centros, con tantos recursos y aparentemente tan punteros, como un medio de promoción social.

Pese a que se han visitado centros públicos que existen desde hace varias décadas, las escasas referencias a su historia no van más allá de algún apunte sobre algún aspecto arquitectónico del edificio escolar. Salvo contadas excepciones, no se menciona un espíritu o ideario de la escuela pública, ni se ofrece un relato detallado del proyecto educativo del centro. Cuando es el caso, se refieren con frecuencia al conjunto de proyectos que desarrollan (huerto escolar, bilingüismo, proyecto de Matemáticas, etc.). No obstante, sin nexo entre ellos. Independientemente de la situación del centro en un barrio u otro y de los recursos que tenga, en las presentaciones observadas en centros públicos no se llega a transmitir una unidad de conjunto o idea de proyecto. En los concertados visitados –todos católicos, salvo uno–, la unión de valores religiosos y metodologías innovadoras transmite una impresión de coherencia, algo que no suele observarse en las JPA de los centros públicos, que no cuentan con el mismo apoyo profesional que los primeros.

### **Rendimiento y Convivencia**

En sus presentaciones, los centros suelen abordar las cuestiones del rendimiento escolar y la convivencia. Cabe destacar que todos los centros, independientemente de su titularidad, oferta o del estatus socioeconómico del barrio en el que se encuentran, se presentan a sí mismos como exitosos. Para ello recurren a distintas estrategias, que les posibilitan poner la atención en aquello en lo que son destacables. De manera generalizada, aluden a sus resultados en las pruebas de tercero y sexto de Educación Primaria y cuarto de ESO y en la prueba de acceso a la universidad. En esta última, las tasas de éxito –de los alumnos y alumnas presentados– suelen superar el 85%. Rara vez se menciona, sin embargo, el porcentaje de alumnado no presentado y los motivos de este hecho. En algunos centros se explica que la clave para conseguir estos éxitos es el “esfuerzo”, asociado a la seriedad, al compromiso, aunque también se recurre al discurso de la innovación (aprendizajes basados en la creatividad o en el recurso a distintos tipos de inteligencias). La alternancia entre estos dos registros refleja el intento de los centros de conciliar en su presentación pública las demandas a veces opuestas de sectores distintos de las familias, tratando de no parecer ni demasiado “tradicionales” ni

excesivamente “innovadores”. Además, si en la ESO el éxito académico se mide por el porcentaje de alumnado que ha titulado, en Bachillerato se hace más bien referencia al porcentaje de estudiantes aprobados y a la nota media en la prueba de acceso a la universidad, debido al escaso valor distintivo del título de Bachillerato en el mercado de trabajo en comparación con los títulos universitarios y a su carácter propedéutico y subordinado al nivel educativo siguiente. En FP, por su configuración como una vía profesional que desemboca en el mercado de trabajo, tampoco se mide el “éxito” en porcentaje de titulación ni empleando otros indicadores de rendimiento académico, sino por la inserción laboral del estudiantado. Asimismo, los centros observados no mencionaron la segregación del alumnado en función de su rendimiento, cuestión polémica que ciertos padres podrían no ver con buenos ojos, con una única excepción: un centro concertado en una zona acomodada cuyo equipo aseguraba no creer en la separación entre Matemáticas aplicadas y las académicas en ESO y, en consecuencia, impartía las mismas Matemáticas para todos (las académicas), algo que, más allá de razones pedagógicas, encajaba con las expectativas de su público de clase media-alta y su orientación académica.

La cuestión de la convivencia, por su parte, suele abordarse más en etapas obligatorias que en postobligatorias y, sobre todo, en los centros públicos, especialmente en aquellos situados en barrios populares. Estos presentan iniciativas de mediación, pero tratan al mismo tiempo de minimizarlas para evitar transmitir una imagen estigmatizada de centro “difícil” o “conflictivo”. En muchos centros, especialmente en los concertados de zonas más acomodadas, este tema no se trata explícitamente, pero se busca transmitir la imagen de una comunidad ideal plenamente cohesionada sin problemas de convivencia. Los concertados de zonas con estatus socioeconómico más bajo suelen mantener también esta idea de comunidad, pero incidiendo en la vocación popular de la congregación que los sustente. De un modo u otro, en el modo de tratar (o no) este tema está en juego dar la impresión de ser un centro con problemas para asegurar la disciplina o no, algo que puede ser decisivo para la decisión de las familias (Byrne y De Tona, 2019).

### **Relación con el Entorno**

En ninguno de los centros visitados se hace referencia al nivel socioeconómico o cultural de las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en ellos. Aunque no hay duda de que los equipos docentes tienen una idea de la composición social del alumnado (se suele mencionar en el Proyecto Educativo –PEC– de los centros públicos), no abordan este tema ante los y las visitantes, bien para evitar situaciones incómodas o violentas (si sienten que se les está objetivando), bien porque no lo consideran relevante o le conceden un lugar secundario en la organización de su actividad educativa. Solo en algunos casos se menciona de modo indirecto, especialmente en centros públicos de barrios populares, cuando se habla en genérico de la “casuística” o “las situaciones que hay en el barrio”, o cuando se asocia la FP Básica a ciertos perfiles sociales. En ambos casos se alude implícitamente al alumnado de origen socioeconómico y cultural bajo y con situaciones o trayectorias escolares y vitales precarias y “difíciles”, como segmento de mercado al que dirigen parte de su oferta dada la composición del barrio. Al mismo tiempo, tratan de no incidir demasiado en ello para evitar la estigmatización que pesa sobre los centros con alta concentración de este tipo de alumnado y evitar ahuyentar a las familias con hijos e hijas con “mejor” rendimiento académico (Ball, 2006).

Algunos centros resaltan actividades que les conectan con su entorno. Por ejemplo, un CEIP fomenta el intercambio generacional, invitando a personas jubiladas del cercano centro de mayores a colaborar en distintas actividades (contar cuentos, sus experiencias infantiles,

etc.). Asimismo, un IES se presenta a sí mismo como un centro cultural, ya que permite que se usen sus instalaciones tras la jornada lectiva y los fines de semana para otras actividades que dinamicen la vida cultural del barrio. En los centros concertados, independientemente de la zona en la que se encuentren, es habitual mencionar las experiencias de voluntariado, en colaboración con parroquias cercanas u otras organizaciones. En los centros que cuentan con FP, la principal fuente de contacto con el entorno son las empresas con las que colaboran, aunque algunos también destacan como elemento distintivo sus programas de intercambio y prácticas en el extranjero (Erasmus+). A esto hay que añadir que algunos concertados de clase media-alta mencionan convenios con academias, universidades privadas u otras instituciones. Algo similar puede encontrarse en algunos institutos públicos grandes, altamente demandados y prestigiosos. Los centros, según sus recursos y características, buscan alianzas y conexiones con actores externos prestigiosos y las exponen, lo que a su vez contribuye a elevar su propio estatus y prestigio (van Zanten y Olivier, 2015).

### **Currículo**

Otro elemento que aparece en las presentaciones es el currículo, enfatizando especialmente los elementos atractivos o distintivos de cada centro. La enseñanza del inglés es, salvo en centros específicos de FP, un tema recurrente. Tengan o no el sello de bilingüe, los centros se sienten en la obligación de explicar la importancia que conceden al aprendizaje de este idioma. De hecho, los centros que no son bilingües aclaran por qué no lo son y tratan de compensarlo con otros recursos, dejando claro hasta qué punto es hegemónica la exigencia de ofertar inglés más allá de lo establecido en el currículo básico para posicionarse en el mercado escolar. Así, este tipo de centros dice superar el mínimo de horas dedicadas al inglés, y contar con programas de intercambio con países de habla inglesa y ayudantes nativos de conversación. Algunos colegios concertados son centros examinadores de entidades oficiales de certificación de inglés como Cambridge y cuentan con convenios con otros centros, con los que hacen inmersiones lingüísticas, intercambios o cursos de verano. Uno de los centros visitados muestra su desacuerdo con el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid al considerar que asignaturas como Ciencias Naturales, por ejemplo, deben impartirse en castellano, pero destaca que se dedica un tercio de la jornada al inglés, participa de pruebas externas de inglés y ofrece el Bachillerato dual<sup>4</sup>. Otros centros no bilingües juegan con la baza del supuesto mayor prestigio del alemán como segunda lengua extranjera frente al francés. El hecho de que algunos centros concertados incidan en este tipo de oportunidades, sobre todo con relación a otros centros de la zona en contextos más populares, contribuye a minimizar otros aspectos que podrían provocar rechazo a los padres como la confesionalidad o incluso, en uno de los centros visitados, la segregación por sexos.

A mucha distancia del inglés, unos pocos centros muestran preocupación por el aprendizaje de las Matemáticas, proponiendo cambios innovadores de metodología o proyectos específicos tras haber detectado dificultades generalizadas. También ocasionalmente, tanto en centros públicos como concertados, se menciona la asignatura de Religión Católica, aunque brevemente para señalar su existencia y su contabilización para las notas del curso.

En el caso de la FP, más que hablar sobre alguna materia, se incide continuamente en el carácter práctico de las enseñanzas impartidas —marcando la diferencia con la ESO y el Bachillerato—, así como en las salidas laborales que ofrece. Se destaca con frecuencia que los alumnos y alumnas hacen todo por sí mismos (especialmente en especialidades relacionadas

---

<sup>4</sup> Se trata de un programa de Bachillerato que permite obtener simultáneamente el Bachillerato español y el Bachillerato estadounidense (*High School Diploma*).

con tecnología y fabricación), que la FP ofrece una alternativa al abandono escolar temprano y que permite seguir estudiando (un Grado Superior y, eventualmente, una carrera universitaria), aunque se insiste siempre también en que el alumnado tendrá que esforzarse y estudiar: con este discurso los y las docentes anticipan un público poco académico que parece seguir prevaleciendo en los CFGM (Arenas, 2017) y tratan de compensar su bajo prestigio (cuestionando la identificación enseñanza práctica-enseñanza “fácil”). En las presentaciones e intervenciones de familiares y alumnado, apenas reciben atención el inglés, la metodología o las actividades extracurriculares a diferencia de la inserción laboral, reflejando que este nivel no se concibe tan cerca de lo educativo como de lo laboral.

### **Cuotas Periódicas y Uniformes**

La cuestión de los costes se plantea en la mayoría los centros concertados de manera más o menos directa tanto en barrios populares como acomodados. Aunque los y las asistentes a las jornadas de estos centros suelen dar por supuesta la existencia de cuotas, el grado y forma de verbalizar su existencia por parte quienes organizan estos eventos difiere según los centros, que en general tienden a la discreción y a seleccionar el momento de la visita y la forma de expresión. Si algunos centros privados no concertados –no todos– exponen sin reparo sus precios en sus páginas web, los concertados tienden a reservar esta información para situaciones de interacción personal cara a cara: en la ronda de preguntas de las jornadas de puertas abiertas (verbalmente o distribuyendo una hoja con las tarifas), en conversaciones individuales con las familias durante la visita o en reuniones posteriores con los y las responsables del centro (habitual en el caso de Bachillerato, al ser privado en muchos centros cuyo concierto se reduce a la etapa obligatoria). Esto se debe, en parte, al carácter polémico de las “aportaciones voluntarias” en las etapas concertadas (a diferencia de las totalmente privadas), pero también a una estrategia comercial que obedece a dos normas: tratar siempre la cuestión monetaria con sumo cuidado (decoro); exponer primero el “producto”, desplegar todos los recursos materiales y simbólicos para persuadir de su “calidad”, y solo después, cuando la persona esté convencida, desvelar su coste.

Los uniformes constituyen uno de los signos visibles de la identidad de los centros, sobre todo en el caso de los concertados, pero también en un porcentaje creciente de CEIP. Mientras que los primeros no tienen necesidad de explicar su utilidad –parece sobreentenderse que genera identidad y pertenencia a una “comunidad”, distinguiendo a quienes lo llevan del resto, y que es un elemento de prestigio–, en los públicos su uso se vincula con su carácter práctico: evita tener que elegir ropa para los y las menores y resulta más barato que la ropa convencional, aunque es una cuestión polémica sobre la que no se abunda en las JPA.

### **Participación de Padres y Alumnos**

Además de movilizar a sus profesionales para estos eventos, los centros recurren también a sus usuarios y usuarias actuales (familias y alumnado). En la mayoría de las jornadas, las familias participan en la presentación de los centros, bien teniendo un lugar en el discurso inaugural, bien colaborando con su presencia cuando se trata de JPA del segundo tipo, donde el centro habla por sí solo, pero contando con distintos agentes que dirigen, apoyan y potencian con diálogos informales dicha presentación. Las familias ocupan un lugar destacado en todos los tipos de JPA, participando ya sea como representantes del AMPA –más común en los centros públicos– o a título individual –más habitual en los centros concertados–. En este último caso, ofrecen testimonios de primera mano de la educación impartida en el centro y se presentan como personas satisfechas que, al hablar en primera persona, transmiten una experiencia vivida con una dimensión emocional –como propone el denominado marketing

experiencial (Galmés, 2015)–. Por lo general son madres las que se prestan a ello y su discurso mezcla un registro emocional y expresivo (“estamos muy contentos”, “los niños vienen contentos por la mañana”) con un registro más axiológico (centrado en valores como el esfuerzo, el acompañamiento) o instrumental (“salen muy preparados”). También, en algunos casos, los familiares comentan las actividades extraescolares en las que pueden participar los niños y niñas e incluso las familias al completo. No obstante, apenas se habla del Consejo Escolar o de su posible intervención en el control y gestión del centro. Más bien, se tiende a enfatizar la cordialidad en la relación con el equipo directivo, las virtudes del centro en lo formativo y la sensación de confianza que transmite.

Algunos centros, como ya hemos apuntado, recurren también a sus estudiantes (en algún caso a exestudiantes), que participan como “testigos”, sobre todo en los centros concertados, o como colaboradores en la realización de las jornadas, en el caso de las JPA del modelo “el centro habla por sí solo”. En el primer caso, se selecciona a alumnos y alumnas “ejemplares” que relatan su experiencia en el centro en forma de testimonio directo (con intención de espontaneidad, pero notoriamente preparado). Esta es presentada siempre como satisfactoria, tratando de generar empatía en los y las asistentes y alimentando altas expectativas en los familiares. En el segundo, están pendientes de las personas asistentes, les guían, les preguntan por qué están allí y, en muchos casos, aprovechan esta breve conversación directa y personal con cada familia para contar las bondades del centro según su experiencia. En el caso de la FP, estos testimonios destacan la metodología práctica y, en el caso de los y las exestudiantes, el éxito laboral posterior. También, en ocasiones, los y las estudiantes hablan de su periodo de prácticas y de la relación con la empresa, que se presenta siempre también como muy buena.

### **Visita Guiada al Centro**

En el caso del primer y el tercer modelo de jornadas, concluida la presentación, da comienzo la visita guiada al centro. En estos dos tipos el proceso es muy parecido, aunque difieren en el tiempo que se le dedica. Mientras que los centros que ponen énfasis en el discurso de presentación realizan visitas más bien rápidas y con menos detalle, aquellos cuyos discursos son más breves cuidan más las visitas, haciéndolas más interactivas y detalladas. En el segundo tipo de jornadas, la visita ocupa todo el evento y, si bien aparentemente no está guiada y uno se puede mover por los espacios habilitados como desee, sí hay alumnado, profesorado y familiares en cada zona dispuestos a presentar el lugar y conversar con quienes asisten de manera informal. En cualquier caso, ya sea con mayor o menor acompañamiento y detalle, se presentan siempre los mismos espacios: algunas aulas de distintos cursos, las clases de música e informática, laboratorios, biblioteca, gimnasio, comedor y patios. Es una visita que, cuando es explícitamente guiada, se hace en pequeños grupos, lo que permite al profesorado encargado de cada uno de ellos hacer comentarios no incluidos en la presentación inicial e interactuar de un modo más directo e informal con los asistentes. Cuando se adopta el modelo “el centro habla por sí solo”, la guía es implícita, las personas asistentes se mueven como quieren y son las personas responsables del evento quienes se ubican en los distintos espacios y van entablado conversación.

En general, los centros visitados cuentan con una aceptable dotación infraestructural, aunque se observan claras diferencias en función de la titularidad (los concertados suelen estar mejor dotados, pero también hay fuertes diferencias entre los centros públicos) y de la localización (los centros ubicados en barrios populares suelen tener más carencias que los situados en barrios de clase media-alta). Durante la visita, las personas que ejercen de guía, ya

sea explícita o implícitamente, resaltan las instalaciones y el equipamiento llamando la atención especialmente sobre las más recientes o llamativas. En muchos centros concertados, la biblioteca, las instalaciones deportivas y los amplios patios son un señuelo para las familias. Asimismo, es habitual mostrar las aulas de informática y de Tecnología (en varias visitas se muestra con orgullo una impresora 3D y algunas piezas fabricadas con ella), o aulas especiales con disposiciones y materiales menos tradicionales o más flexibles para transmitir una imagen de innovación.

Sobre todo en los colegios concertados, se trata de “dar vida” al centro y hacerlo llamativo y atractivo para los y las visitantes: se recurre a un amplio despliegue de carteles, dibujos o trabajos realizados por el estudiantado en las paredes de los pasillos y en las aulas, tratando de transmitir una imagen de dinamismo. En muchos de ellos se señala de manera explícita que el alumnado había pasado cierto tiempo durante las semanas anteriores preparando ese día, dotando al evento de una destacable importancia y excepcionalidad, también para quienes forman ya parte del centro. Durante la visita, algunos de sus alumnos y alumnas colaboran voluntariamente: hacen de guías, asistentes de los y las docentes o realizan demostraciones en las aulas y laboratorios, tratando de reproducir para los y las visitantes situaciones cotidianas de enseñanza. Así, en FP, se preparan actividades para que el alumnado visitante pueda vivir una primera experiencia con las prácticas que tendrá que realizar si finalmente opta por cursar tales estudios en ese centro. En Bachillerato, por ejemplo, se suelen dejar a la vista trabajos de una parte del alumnado, se reproducen experimentos de laboratorio, se presentan ejercicios de programación informática o se exponen por medio de carteles, cartulinas o vídeos proyectos prácticos desarrollados por los y las estudiantes en actividades más próximas a la teoría que a la práctica. Se trata de que quienes asisten vivan una experiencia de tal manera que deseen seguir viviéndola (Galmés, 2015) y de transmitir un “buen ambiente”, aspecto del orden expresivo de los centros muy valorado por las familias –especialmente por las de clase media– en el proceso de elección de centro (Olmedo y Santa Cruz, 2011). No obstante, estas situaciones y quienes las realizan son seleccionadas por los y las docentes para su auditorio, destacando las demostraciones prácticas de laboratorio, informática o tecnología (más prestigiosas que las “letras” y más prácticas y “visuales” que las clases teóricas), y recurriendo por lo general a alumnado “colaborador” y con buen rendimiento o pericia en estas actividades. Asimismo, el papel de estos alumnos y alumnas es secundario y subordinado al de los y las docentes, a quienes ayudan, y apenas tienen contacto directo y espontáneo con las personas asistentes fuera del guion establecido.

En algunos centros que siguen el primer modelo de JPA, sobre todo en centros concertados que se encuentran en zonas acomodadas, la visita guiada puede concluir con un refrigerio. Este encuentro permite establecer contactos informales que es más difícil que surjan en la presentación o en la visita. Por ejemplo, en el caso de un centro concertado católico de clase media-alta, incluso, en este “picoteo” final de la visita participan madres voluntarias que esperan para charlar individualmente con los visitantes en tono distendido. Al compartir detalles cotidianos (curso y expectativas escolares de sus hijos, vivencias, usos del transporte y el comedor, lugar de residencia, etc.), las familias visitantes también ponen en común elementos de su estilo de vida –y, con ello, de su clase social–, experimentando (o no) un “encaje de estatus” (*status matching*) con ellos y con el centro (van Zanten y Olivier, 2015). En los centros que siguen el segundo tipo de JPA, este tipo de interacción personal se busca en todo momento y desde el comienzo. Por eso en la mayoría de los espacios que se pueden ver hay representantes de los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa del centro: profesorado, alumnado y familias.



Finalmente, cabe destacar que, si nos hemos referido en más de una ocasión en nuestro análisis al papel de las madres en las JPA, es porque, a pesar de haber excepciones, la presencia femenina entre los familiares asistentes es mayoritaria. Esto coincide con otros estudios recientes que indican claramente que “la participación y la relación con los [y las] docentes y con el centro educativo en general, sigue siendo una cuestión que no se distribuye equitativamente entre los dos progenitores, sino que gravita mayoritariamente sobre las mujeres” (Castro et al., 2015, p. 25), quedando al descubierto, por tanto, la existencia de un marcado sesgo de género.

## Discusión y Conclusiones

Hace tiempo que se demostró que, a la hora de elegir centro, lo que más influye en las familias y el alumnado es el boca a boca (Ball y Vincent, 1998). Es quizá por eso por lo que las JPA, como eventos que parten de un discurso oficial (*cold knowledge*), mezclado con algunos elementos de conocimiento informal (*hot knowledge*; Slack et al., 2014), han sido poco estudiadas hasta el momento, existiendo bibliografía muy escasa al respecto. No obstante, tal y como hemos podido mostrar, en los últimos años han ido adquiriendo mayor relevancia, sobre todo porque, poco a poco, empiezan a ser organizadas por algunos centros siguiendo asesoramiento de marketing profesional. Esta es la razón de que hoy en día sean bastante influyentes y merezcan, por tanto, ser estudiadas con atención.

Nuestro trabajo, en este sentido, ofrece elementos teóricos y empíricos para entender el funcionamiento de estos eventos en la actualidad. Por sus características, como hemos visto, las JPA ofrecen un escenario de observación interesante y accesible que nos acerca a las estrategias de presentación ante el público de los centros escolares. Aunque nuestro análisis tiene un carácter en buena medida descriptivo, algo inevitable en campos poco explorados como este, conecta con algunas aportaciones de los estudios sobre la elección de centro, los mercados escolares y la competición entre centros educativos. Confirma, en este sentido, el crecimiento reciente de eventos como las JPA, así como la popularización de estrategias de marketing en el mundo educativo, incluyendo folletos, páginas web, vídeos corporativos, el uso de redes sociales (Boer, 2020) o el recurso a profesionales del marketing escolar (McDonald et al., 2019). También confirma el hecho de que las escuelas mejor posicionadas tienen menos necesidad de invertir en marketing (los centros privados, como hemos visto, no suelen realizar JPA) por su carácter selectivo y su confianza en su propia reputación. Son más las escuelas en situación intermedia, y más las concertadas que las públicas, las que parecen más propensas a invertir en comunicación, marketing y eventos de este tipo, mientras que las peor posicionadas o bien no invierten en ello o lo hacen mínimamente como estrategia de supervivencia (Forsberg, 2018; van Zanten, 2009) y limitadas por su falta de recursos. La “fama” de las escuelas, fundamental en la elección de escuela, es algo dinámico que se construye también en el ámbito *microsocial* de las relaciones interpersonales y con un marco geográfico de referencia (Peláez, 2020). En este sentido, estudios futuros podrían tratar de comprender la importancia de las JPA en la construcción, el mantenimiento o la transformación de la reputación de los centros.

En las JPA, los centros escolares movilizan sus recursos materiales (edificios e instalaciones, folletos, vídeos), humanos (profesorado, familias, alumnado) y simbólicos (discursos) para producir una imagen de centro atractiva, aunque con claras diferencias según su titularidad, su oferta y la composición social de su alumnado. Durante estos eventos son tan importantes los mensajes explícitos como las impresiones implícitas que, consciente o inconscientemente, se transmiten al público (Goffman, 1959; Maguire et al., 1999): importa

tanto la imagen de centro que se quiere dar como la que se desea evitar (centros “conflictivos”, segregadores, “tradicionales”, etc.).

De los tres modelos de jornadas aquí detectadas, el más interesante desde el punto de vista del investigador es el primero. En él, los centros han de ser capaces de elaborar una narración (o un conjunto de narraciones, dado el carácter coral de estos actos) que merezca la pena ser escuchada: deben seleccionar lo que quieren contar y mostrar. En los centros concertados, su habitual larga historia, el pertenecer –en su caso– a una orden religiosa internacional, el hecho de escolarizar a sus alumnos y alumnas desde que casi son bebés hasta que entran en la universidad y su mayor inversión de recursos y esfuerzos en construir una imagen de centro posibilitan hilar un discurso aparentemente coherente, elaborado y sólido. Esto último puede ser decisivo: un centro concertado tiene que hacer ver a los padres que merece la pena que su hijo esté matriculado en él la práctica totalidad de su vida pre-adulta.

Algunos centros públicos también son capaces de elaborar tal narración, aunque el hecho de que escolaricen a su alumnado durante menos tiempo (nueve años en los CEIP o seis en los IES) y la desconexión entre niveles (por las diferencias de culturas profesionales y la movilidad de sus plantillas) limitan la reflexión sobre el tipo de persona que se pretende formar. En las JPA, la mayoría de los centros concertados consiguen transmitir la impresión de un proyecto educativo coherente, con un discurso más elaborado que el de los públicos sobre sus principios y metodologías pedagógicas, aunque a partir de las jornadas resulta difícil determinar hasta qué punto estos se aplican realmente, o si la impresión transmitida es más bien producto de un saber “venderse” más desarrollado en el sector privado: “la línea entre la innovación pedagógica y el marketing puede ser muy delgada en contextos de cuasi-mercado” (Verger et al., 2016, p. 16). Asimismo, en las presentaciones de los centros observados es llamativa la ausencia, especialmente en el caso de los centros públicos, de referencia a su carácter inclusivo, democrático, participativo, abierto a todos y todas.

Los otros dos modelos de jornada son, más bien, una suerte de visita turística en la que ver directamente cómo se trabaja en el centro o, más bien, una simulación de *una parte* del trabajo del centro (aquellas actividades más vistosas y atractivas para el público). Si bien se consigue fácilmente información basada en la experiencia, no suele haber ninguna persona que pueda responder sobre cuestiones centrales (normas de matriculación, rendimiento escolar, etc.). Así, el visitante se ve obligado a buscar esta información por otros medios. Estos modelos muestran una clara priorización de la transmisión de impresiones y de una imagen –asumiendo que el centro “habla por sí solo”– sobre la labor informativa, es decir, de una respuesta de mercado sobre una respuesta profesional (Ball, 2006). Ahora bien, independientemente del tipo de jornada, todos estos eventos suelen destacar los mismos aspectos: metodologías innovadoras activas y participativas, la enseñanza del inglés, el uso de tecnologías, los buenos resultados escolares y el buen ambiente del centro; dejando de lado aspectos puramente pedagógicos como la metodología a seguir, la orientación o la tutorización.

Las JPA reflejan cómo los centros interpretan los deseos de las familias y contribuyen a producir lo que se entiende socialmente como una “buena” educación, configurando cierta ética referente al proceso de enseñanza y aprendizaje (Ball, 2006). En la Comunidad de Madrid, dos de las grandes apuestas de sus gobernantes durante los últimos años, a su vez potenciadas por diferentes medios de comunicación, han sido la tecnología y el bilingüismo, dentro de un esquema de calidad que valora y promueve centros “excelentes”, con “buenos resultados”, “especialización bilingüe o tecnológica”, premios y alta demanda, un esquema marcado por el mercado más que por criterios educativos y pedagógicos (Prieto y Villamor, 2016). Como hemos visto, aunque estas jornadas podrían ayudar a las personas indecisas a encontrar su camino, tiende a primar el espíritu de persuasión sobre el de orientación. Aunque en este

estudio hemos señalado algunas diferencias en el modo de presentación de los centros en las JPA en función de su titularidad, composición social u oferta, estas podrían tratar de profundizarse en futuros trabajos. Hemos visto cómo las diferencias de recursos materiales, humanos y simbólicos, así como las diferencias institucionales, condicionan la puesta en escena de los centros en las JPA. Si bien no parece haber una correspondencia mecánica entre los tipos de JPA aquí descritos y las características de los centros, hemos observado que las JPA más habituales –las del primer tipo– y las mixtas –el tercer tipo– se dan tanto en centros públicos como privados con independencia de su condición socioeconómica, mientras que las jornadas del tipo “el centro habla por sí solo” solo las observamos en algunos centros concertados que parecen entender que su mera infraestructura es un elemento de atracción. Asimismo, pueden encontrarse, como hemos visto, diferencias en el contenido de las jornadas, en el tipo de público asistente y sus preguntas. También se observan diferencias entre centros de la misma titularidad, dependiendo de su oferta, de la zona en que se encuentren o de su particular “cultura de centro”.

¿Qué interés puede tener para los centros este tipo de jornadas? Pueden apuntarse distintas motivaciones e intereses que dependen de su historia, sus recursos, su oferta y su prestigio (van Zanten y Olivier, 2015). Por un lado, las JPA pueden formar parte de estrategias de *visibilización* para conseguir y afianzar una red estable de personas usuarias (centros nuevos) o para reproducir su posición exponiendo poderío material o académico (centros demandados y prestigiosos). Por otro, también pueden tener que ver con una estrategia de *mantenimiento*, tratando de asegurar su supervivencia (centros “amenazados” por una situación precaria y/o una caída de la demanda) o de mantener un cierto perfil de público y un cierto estatus. Por último, pueden formar parte de estrategias de *mejora* de estatus o *ampliación* de su alumnado (por ejemplo, diversificando su oferta para captar más público).

Se podría pensar que las JPA son un ejercicio de mercado. En los centros concertados, de hecho, la organización de estos eventos tiene importantes rasgos de profesionalidad –desde la propia presentación del centro pasando por los folletos informativos–, pero de una profesionalidad en sentido comercial más que pedagógico. No obstante, las jornadas también podrían considerarse, al menos en parte, un ejercicio de transparencia –aunque no necesariamente sean concebidas así por quienes las organizan–, pues abrirse al entorno supone también exponerse a ser juzgados por el público directamente, sin intermediarios. Quien asiste tiene la posibilidad de interpelar a quienes están presentando el centro y de juzgarlo por cómo se expresan, lo que ofertan, el tipo de público que acude a las jornadas y sus instalaciones. También tienen la opción de compararlo con otros. Un análisis de las características (sociales, económicas, culturales, étnicas, escolares) de las familias y estudiantes que asisten a estas jornadas, de su distinta propensión a asistir a estos eventos, y de cómo reciben, interpretan y evalúan los mensajes e impresiones transmitidos en ellos permitiría completar este análisis con la perspectiva del público. Además, en la medida en que las actividades de promoción como las JPA buscan incidir en la demanda atrayendo a ciertos segmentos de población, sería necesario dilucidar hasta qué punto afectan a la elección de escuela de las familias de distintos orígenes sociales y, con ello, su papel en los procesos de segregación escolar y en las desigualdades educativas.

## Referencias

- Arenas, A. (2017). *Formación profesional. El camino razonable hacia una sociedad de profesionales*. Universidad Pontificia Comillas.

- Ball, S. J. (2006). Ethics, self-interest and the market form in education. En S. J. Ball (Ed.), *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball* (pp. 81-95). Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta de la educación*. Informe Preliminar del V Congreso Mundial de la Educación. Internacional de la Educación.
- Barragán, J. N., Guerra, P., & Villalpando, P. (2017). La economía de la experiencia y el marketing emocional: estrategias contemporáneas de comercialización. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 159-170.
- Boer, A. (2020). Attracting new students, satisfying current students, and creating fans of an educational institution. En N. P. Rana et al. (Eds.) *Digital and social media marketing. Advances in theory and practice of emerging markets* (pp. 313-339). Springer.
- Byrne, B., & De Tona, C. (2019). *All in the mix: Race, class and school choice*. Manchester University Press.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2015). Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. *Participación Educativa: Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(7), 19-28.
- Costa, M., & Koslinski, M. C. (2012). Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, 23(2), 195-213. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200013>
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Galmés, M. (2015). Comunicación y marketing experiencial: aproximación al estado de la cuestión. *Opción*, 31(1), 974-999.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Lubienski, C. (2006). School diversification in second-best education markets. *Educational Policy*, 20(2), 323-344. <https://doi.org/10.1177/0895904805284049>
- McDonald, P., Pini, B. & Bartlett, J. (2019). The emergence of the marketing professional in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 883-900.
- Maguire, M., Ball, S., & Macrae, S. (1999). Promotion, persuasion and class-taste: Marketing (in) the UK post-compulsory sector. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 291-308. <https://doi.org/10.1080/0142569995272>
- Manes, J. M. (2004). *Marketing para instituciones educativas*. Ediciones Granica.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Nunes, P., Lopes, D. C., Liborio, G., Rocha, A., & Teixeira, R. (2016). *Evento como estratégia do marketing experiencial. Estudo de caso: UNIFOA de portas abertas*. XIII SEGET: Simpósio em excelência e gestão em tecnologia, Resende, Río de Janeiro (Brasil), del 30 de octubre al 01 de noviembre de 2016. Recuperado de: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/22524243.pdf>

- Olmedo, A., & Santa Cruz, L. E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de la «distinción». *Papers: Revista de Sociologia*, 96(2), 515-537.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v96n2.150>
- Peláez, C. (2020). La influencia de la fama de las escuelas en la elección de centro escolar de las familias: Un análisis etnográfico. *Teoría de la Educación*, 32(2), 131-155.  
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.22394>
- Polodny, J. M. (1993). A status-based model of market competition. *The American Journal of Sociology*, 98(4), 829-872. <https://doi.org/10.1086/230091>
- Prieto, M., & Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 16(3), 127-144.
- Prieto, M., & Villamor, P. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 265-276.
- Prieto M., & Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma. Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(63), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Slack, K., Mangan, J., Hughes, A., & Davies, P. (2014). 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making, *British Journal of Sociology of Education*, 35(2), 204-223. doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.741803>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Tarabini, A., & Ingram, N. (Eds.) (2018). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge.
- 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., & Legavre, A. (2014). Engineering access to higher education through higher education fairs. En G. Goastellec & F. Picard (Eds.). *The roles of higher education and research in the fabric of societies* (pp. 183-203). Sense Publishers.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-746-9_12)
- van Zanten, A., & Olivier, A. (2015). *Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur*. LIEPP Working Paper 40. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01521276>.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-23. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., & Villamor, P. (2020). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Education Research Journal*, 19(2), 142-164.  
<https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- Vieira, M. M., Almeida, A. N., & Ribeiro, A. S. (2018). Including and excluding. Schools' reputations: students, families and choices. En S. Aboim, P. Granjo & A. Ramos, A. (Eds.). *Ambiguous inclusions: Inside out, outside in*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE.

## Sobre los Autores

### Rafael Feito

Universidad Complutense de Madrid

[rfeito@cps.ucm.es](mailto:rfeito@cps.ucm.es)

Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares* (Madrid, CIDE, 1990), *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados* (Madrid, Siglo XXI, 1995), *Clases sociales y comportamiento político en España* (Madrid, Entinema, 1998), *Los retos de la educación obligatoria* (Barcelona, Ariel, 2000), *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* (Madrid, Siglo XXI, 2002), *Otra escuela es posible* (Madrid, Siglo XXI, 2006), *Construyendo escuelas democráticas* (compilador junto con J. I. López, Hipatia, Barcelona, 2008), *Los retos de la participación escolar* (Madrid, Morata, 2011), *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* (Madrid, La Catarata, 2020) y de numerosos artículos en revistas especializadas y generalistas. Fue colaborador del Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid, miembro de la ejecutiva de la Federación de Padres y Madres de Madrid (Francisco Giner de los Ríos) y presidente de la Asociación de Sociología de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2579-5028>

### Javier Rujas

Universidad Complutense de Madrid

[javier.rujas@ucm.es](mailto:javier.rujas@ucm.es)

Profesor ayudante doctor del Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctor en Sociología por la misma universidad (2015). Antes fue profesor del Área de Sociología de la Universidad de Burgos (UBU) y socio trabajador de la cooperativa de investigación social Indaga ([www.indaga.org](http://www.indaga.org)). Investiga sobre desigualdades sociales y educativas, fracaso, abandono y retorno escolar, políticas educativas y dispositivos institucionales, y transiciones a la educación postobligatoria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0378-5152>

### Alberto Sánchez-Rojo

Universidad Complutense de Madrid

[asanchezrojo@ucm.es](mailto:asanchezrojo@ucm.es)

Doctor Europeo con Premio Extraordinario en Conocimiento Pedagógico Avanzado (2016) por la Universidad Complutense de Madrid, donde ejerce actualmente como Profesor Ayudante Doctor y Secretario Académico en el Departamento de Estudios Educativos. Sus líneas de investigación se centran fundamentalmente en el análisis de la realidad educativa desde una perspectiva teórica, social y política.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-5867>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 86

21 de junio 2021

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en [Twitter feed@epaa\\_aape](#).