



Relatos de continuidad educativa en entornos rurales. Clase social y ruralidad como factores de inequidad

Stories About How to Continue Studying in Rural Contexts. Social Class and Rurality Inequality Factors

**Delia Langa Rosado (1), Feliciano Castaño Villar (1), Luis Navarro Ardoy (2) y
Carmen Ruiz Repullo (3)**

- (1) Universidad de Jaén (España)**
- (2) Universidad Pablo de Olavide (España)**
- (3) Universidad de Granada (España)**

Resumen. En un contexto social como el actual de crisis concatenadas y aumentos de desigualdades e incertidumbres, continuar los estudios tras la etapa obligatoria se ha revalorizado, lo que ha dado lugar a trayectorias educativas más largas, complejas y/o desiguales. Este trabajo analiza cómo operan las desigualdades de clase social en intersección con la llamada brecha rural, a partir de 23 entrevistas a estudiantes de FP y Bachillerato en tres municipios de distinta vulnerabilidad rural, en una provincia española especialmente afectada por la despoblación. Concluimos cómo el refuerzo credencialista lleva a una mayor valoración de la FP que, en el caso de las clases populares del entorno rural, las hace todavía más dependientes de los resultados académicos, dada la menor oferta pública de este tipo de formación. Esta situación genera nuevas precariedades que reconfiguran la desigualdad en la geografía de oportunidades, por lo que apuntamos la necesidad de políticas educativas equitativas que incorporen además de la clase social el eje de la ruralidad, en sus diferentes grados de vulnerabilidad.

Palabras clave: Juventud rural, Trayectorias educativas, Desigualdades educativas, Clase social, Territorio rural.

Abstract. Against the backdrop of crises and inequality, the option to continue studying beyond compulsory education has gained renewed importance, leading to greater complexity and/or inequality in formative trajectories. This paper explores these pathways by analysing how social class inequalities intersect with the so-called "rural gap". This analysis draws on the discourses of 23 interviews with Vocational Educational Training (VET) and Baccalaureate students in one of the Spanish provinces most affected by depopulation, focusing specifically in three municipalities with different degrees of rural vulnerability. The increasing emphasis on credentials elevates the value of VET. Among the rural working class, this shift results in even greater dependence on academic achievement, given the limited public provision of this type of training. These dynamics generate new precariousness that reconfigures inequality across the geography of opportunity. The analysis points to the necessity of educational policies that address both social class and rurality as key axes of equity in their varying degrees of vulnerability.

Keywords: Rural Youth, Educational Trajectories, Educational Inequality, Social Class, Rural Territory.

Recibido: 07/05/26 Revisado: 13/06/26 Preprint: 31/07/26 Aceptado: 15/09/26 Publicado: 01/01/27

Referencia normalizada: Langa Rosado, D., Castaño Villar, F., Navarro Ardoy, L. y Ruiz Repullo, C. (2026). Relatos de continuidad educativa en entornos rurales. Clase social y ruralidad como factores de inequidad. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 27, 109-138. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2027.0005>

Correspondencia: Delia Langa Rosado, Universidad de Jaén (España). Correo electrónico: dlanga@ujaen.es

1. INTRODUCCIÓN

Tras la crisis económica y financiera del 2008 se ha venido dibujando un escenario de concatenación de situaciones críticas que no han permitido consolidar la recuperación de ciertos indicadores de bienestar y que, en cambio, han venido acompañadas de la *remercantilización* de la prestación de unos servicios públicos cada vez más necesarios (Moreno y Marí-Klose, 2024). A su vez, el gasto de las familias ha aumentado en ese período casi 12 puntos, aunque este enorme esfuerzo educativo habría que contextualizarlo en una cierta consolidación de la cuestión de la desigualdad social en nuestro país, que se concreta en todo caso en el empeoramiento en las condiciones de vida de las clases sociales más bajas (Ayala y Cantó, 2022; Tezanos e Iglesias, 2025).

En el mundo rural estos problemas se dan de un modo más acentuado. De un lado, el riesgo de pobreza y exclusión social afecta al 34% de la población, lo que supone respectivamente 8,5 y 4,4 puntos más que lo que corresponde a las zonas urbanas y ciudades de tamaño intermedio; de otro lado, existe una evidente carencia y escasa diversidad de estudios postobligatorios y una débil conexión de la oferta formativa con las necesidades económicas de las zonas (Consejo Económico y Social, 2018).

Junto con lo anterior, el reto que supone el despoblamiento y la sostenibilidad demográfica están muy relacionados con procesos de movilidad a los entornos urbanos, siendo las apuestas educativas de las y los jóvenes una de las razones principales de estos procesos de descapitalización (González, Montero, Águila, 2023).

El tema de la desigualdad de oportunidades educativas mirado a través de las trayectorias de jóvenes de distinta clase social tiene una extensa tradición académica. No son tantos, por el contrario, los abordajes de esta misma temática poniendo el foco en las constricciones que supone desplegar estrategias y trayectorias formativas en el territorio rural. Nosotros hemos querido adentrarnos en este enfoque no tan explorado, y nos hemos acercado empíricamente a las trayectorias educativas de la juventud rural, mirando este colectivo desde la heterogeneidad de sus posiciones de clase. Hemos pretendido así incluir la ruralidad como factor de equidad educativa, tal como vienen proponiendo los informes del Consejo Escolar de Estado (2024), y hacerlo además articulando el más clásico enfoque de las desigualdades de oportunidades educativas por clase social con el del territorio.

Dada la diversidad del mundo rural, se hace necesario penetrar y observar en profundidad lo que pasa en contextos locales, para analizar en toda su complejidad este tipo de interacción de lo social y lo espacial. Nos hemos centrado para ello en tres municipios de la provincia de Jaén, acercándonos de este modo a una de las provincias españolas más acuciadas por el envejecimiento y el decrecimiento demográfico, lo que nos ha permitido examinar lo que acontece en espacios especialmente vulnerables y periféricos. A partir de ahí, y con un enfoque interpretativo, exploramos a través de los discursos de estudiantes en niveles postobligatorios cómo operan las desigualdades sociales y educativas de partida, y las analizamos en intersección con las desigualdades territoriales en el hábitat rural.

2. ELECCIONES Y TRAYECTORIAS DE EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA. CLASE SOCIAL Y TERRITORIO RURAL COMO FACTORES DE INEQUIDAD

El contexto posterior a la crisis sistémica del 2008, con sus graves efectos en la estructura social y en la desigualdad de oportunidades educativas, se puede describir como el de una concatenación y solapamiento de crisis sucesivas (Harvey, 2017). Todo ello ha hecho, a pesar de los reajustes del gasto público en educación que se dieron en algunos momentos, reforzar la necesidad de aumentar los esfuerzos de las familias para que sus hijos e hijas continúen estudiando a niveles postobligatorios (Elías, Daza, Troiano, Sánchez, 2023). Seguir estudiando tras la etapa obligatoria, pues, se ha erigido en una apuesta transversalmente deseable y valorada como antídoto contra el desempleo.

Continuar estudiando tras la etapa obligatoria, o intentarlo, se convierte en un imperativo que, al intentar cumplirse, da lugar a una mayor heterogeneidad de trayectorias caracterizadas por su menor linealidad y/o mayor complejidad (Planas, 2018; Troiano, Brennan, Giret, 2024).

En todo caso, el comportamiento educativo contracíclico de las familias ha alimentado un claro crecimiento de los estudios secundarios postobligatorios (la población de 20-24 años con al menos ese nivel ha subido 15,7 puntos desde 2012) y en los de los niveles educativos superiores, tanto en Formación Profesional de Grado Superior (FPGS) como en la Universidad (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Si nos referimos particularmente a los estudios postobligatorios, en la última década el alumnado de Bachillerato ha experimentado un crecimiento del 11% frente al 30% de Formación Profesional (FP).

Centrándonos en la FP, las tendencias de contexto más relevantes para nuestro análisis se pueden resumir en tres: el aumento de la enseñanza privada, especialmente en la modalidad a distancia; la presencia novedosa y creciente de la FP Dual, y la tendencia de los y las jóvenes a continuar estudiando tras finalizar un ciclo.

En España, del curso 2012-13 donde el alumnado de la privada suponía un 23%, se ha pasado a ser un 35% en el curso 2022-23 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). El crecimiento de los centros de FP privados en modalidad a distancia respecto de los públicos muestra una mayor dinámica ascendente: en 20 años los centros privados a distancia se han multiplicado un 5,5 en los ciclos de grado medio y un 8,5 en los de grado superior, equiparándose a la oferta pública (Merino, 2023).

En cuanto a la Formación Profesional Dual, no ha hecho sino crecer desde su creación hasta la apuesta definitiva de la Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional que la hace obligatoria desde este año 2025. Entre los cursos 2016-2017 y 2021-2022 el número de estudiantes de FP dual se ha más que duplicado (124,07%), aunque supone sólo un 4,4% del total de estudiantes. La oferta de dual se daba en el curso 2021-2022 en un tercio de los centros (34,23%), más en la pública (37,8%) que en la privada (27,21%). El porcentaje de alumnado que sigue un régimen dual es mayor en los centros públicos (4,91%) que en los privados (3,5%), aunque en comunidades autónomas como la andaluza se invierte esta relación (Homs, 2024).

En todo caso, los esfuerzos por estudiar tras la etapa obligatoria y tras la finalización de los ciclos muestran inequívocamente la mayor valoración social de las apuestas formativas. Esto no diluye, no obstante, la desigualdad de oportunidades en lo que a clase social se refiere (Bernardi y Valdés, 2024). Estas se concretan muy claramente en tres indicadores básicos. El primero es el del abandono temprano: seguimos teniendo una de las tasas más elevadas de Europa, en torno al 14%, que además casi se triplican (33,5%) en el caso de los y las jóvenes de hogares pobres. En segundo lugar, en la composición de los estudios de Bachillerato y FP, sigue dándose una mayor presencia de las clases populares en el itinerario profesional frente al académico. En general, en los grados medios se concentra un mayor número de varones, de clase baja, extranjeros y de mayor edad (Termes, 2022).

En tercer lugar, en relación con las elecciones y transiciones en los niveles postobligatorios, sabemos de la influencia de la clase social a la hora de tomar decisiones y navegar por el sistema educativo. Está identificado un mayor peso del rendimiento escolar para los sectores populares a la hora de configurar sus planes y expectativas académicas. El alumnado de clase baja que tiene una débil consideración de sus capacidades, especialmente si ha repetido algún curso, se decanta en mayor medida por la Formación Profesional de Grado Medio. En cambio, las clases medias mantienen sus expectativas académicas a pesar de desarrollar trayectorias no exitosas durante la educación obligatoria (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017; Elías et al., 2023).

Si, como vemos, la perspectiva de la equidad educativa desde el punto de vista del origen social es una invariante, no podemos decir lo mismo del enfoque territorial, y, particularmente, del que pone el foco en el entorno rural. Este, además, a veces se conceptualiza desde una posición residual y complementaria de lo urbano, lo que tiende a ignorar y minimizar la especial precariedad del rural y sus diferentes vulnerabilidades territoriales (Martínez, 2024). En este sentido, queremos acercarnos en nuestro trabajo a la brecha rural en el acceso a las oportunidades educativas, pero analizando además la heterogeneidad que el carácter más o menos periférico de los territorios imprime a ésta.

En efecto, la concentración de la oferta educativa superior en los entornos urbanos, y la menor y menos variada oferta de secundaria postobligatoria en el mundo rural, especialmente en la Formación Profesional, hace de éste un particular foco de reproducción de desiguales oportunidades educativas que, aun tímidamente, está empezando a cobrar cierto interés académico, si bien, como hemos señalado, viene proponiéndose como eje de inequidad educativa en los informes del Consejo Escolar del Estado desde el año 2021.

En el contexto actual de crisis sucesivas y de aumento de las continuidades formativas, la expansión educativa, que ya venía de antes, apunta a una posible profundización del éxodo de las y los jóvenes a la ciudad, pues sabemos que a mayor apuesta formativa más tendencia a salir de los pueblos. Es por eso que esta cuestión está estrechamente imbricada con los principales problemas del medio rural como el despoblamiento, el envejecimiento demográfico, la masculinización y las desigualdades de género (Camarero, Oliva, Querol, 2023).

Conectar así el fenómeno del despoblamiento y el desarraigo de la juventud con el marco de la desigualdad de estructuras regionales de oportunidad (Bernard, Steinführer, Klärner, Keim-Klärner, 2023), nos permitirá poner el foco analítico en las mayores dificultades de acceso a oportunidades educativas que se concretan en el hábitat rural, mirando particularmente además los diferentes grados de vulnerabilidad de éste.

3. METODOLOGÍA Y CONTEXTOS DE OBSERVACIÓN

Los resultados que presentamos dan continuidad al trabajo de un proyecto regional (Ref. UPO-1260928) que abordó la influencia de la educación en las expectativas de arraigo de las y los jóvenes rurales andaluces. En nuestro caso, hemos abordado esta temática a través del trabajo de campo en tres municipios de Jaén, que representa el caso de una provincia especialmente afectada por el problema del envejecimiento y la despoblación, con uno de los niveles de desarrollo más bajos de Andalucía y, en general, de estancamiento con respecto al contexto nacional. Nos hemos centrado en el análisis de la incidencia del sistema educativo, a través de sus diferentes modalidades de Bachillerato o FP, incluida la dual, en la movilidad urbana de los y las jóvenes y en los procesos de desarrollo local. En este artículo hemos puesto el foco en las estrategias educativas, estudiando la influencia de la clase social en los modos en que las apuestas de continuidad se concretan y dan lugar a nuevas y/o más complejas trayectorias que se inscriben y producen/reproducen determinadas condiciones y estructuras de oportunidad territorial. Profundiza así los resultados resultantes de las explotaciones cuantitativa y cualitativas que hemos realizado previamente

(Águila, Navarro, González y Lubián, 2025; Langa-Rosado, Lubián y Botía-Morillas, 2025; Botía-Morillas, Lubián y Langa-Rosado, 2026), centrándonos en esta ocasión particularmente en lo que significan e implican las apuestas de continuidad educativa para los sujetos en diversos contextos locales de un territorio especialmente acuciado por el reto demográfico.

Nuestro principal material de análisis son los discursos de las 23 entrevistas realizadas a estudiantes de segundo curso de Grado Medio de Formación Profesional y de segundo de Bachillerato de tres municipios giennenses. En nuestra investigación, no obstante, optamos por un diseño mixto, y completamos el análisis cualitativo con datos recogidos a través de una encuesta administrada en los IES, con un total de 127 cuestionarios cumplimentados. Los resultados cuantitativos se anexas en este enlace (<https://hdl.handle.net/10433/21527>). Nos han servido en la fase de análisis cualitativo para reforzar la saturación discursiva. El trabajo de campo se desarrolló de enero a mayo de 2023 en el marco del proyecto “Trayectorias e itinerarios educativos y sostenibilidad rural: la influencia de la educación en las expectativas de arraigo de las y los jóvenes rurales de la provincia de Jaén” subvencionado por el Instituto de Estudios Giennenses de la Diputación Provincial de Jaén (resolución 5/7/22). En lo que a consideraciones éticas se refiere, se aseguró la participación voluntaria del alumnado mediante la correspondiente información previa sobre los objetivos del estudio, la obtención del consentimiento informado y la garantía de anonimato y confidencialidad en el tratamiento de los datos, conforme a la normativa vigente en materia de protección de datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales).

Tabla 1. Muestra de centros escolares según Índice de Vulnerabilidad Territorial (IVT), clase social y género de entrevistas realizadas

	Mujeres	Hombres	Total
IVR Bajo (Alcalá la Real)			
Bachillerato	1 (clase media)	2 (clase media)	3
FP	2 (clase obrera)		2
FP dual		5 (3 clase media, 2 clase obrera)	5
IVR Medio (Marmolejo)			
Bachillerato	3 (2 clase media, 1 clase obrera)		3
FP	1 (clase obrera)	3 (2 clase media, 1 clase obrera)	4
IVR Alto (Pozo Alcón)			
Bachillerato	3 (clase obrera)		3
FP	1 (COB)	2 (1 clase media, 1 clase obrera)	3
Total	11	12	23

Fuente: Elaboración propia.

Como recoge la Tabla 1, la muestra final de centros escolares se diseñó según una caracterización del nivel de desarrollo territorial de los municipios utilizando el IVR (Índice de Vulnerabilidad Territorial), que habíamos elaborado en las primeras fases del proyecto regional (González et al., 2022). Este índice recoge información de seis indicadores que cubren algunos de los principales aspectos que configuran las dinámicas de vulnerabilidad de la población rural: desempleo, renta, envejecimiento, población con estudios obligatorios o inferiores, natalidad y masculinización. Para su diseño se utilizaron datos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA) del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA). Los

centros elegidos son de zonas con diferentes niveles de desarrollo, distinguiendo además el sector productivo predominante en la zona (agricultura, industria, servicios), y pertenecen a diferentes comarcas de la provincia de Jaén que constituyen el ámbito de aplicación del Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural (FEADER). En todos los casos se trata de municipios con descenso demográfico: Alcalá la Real (21.556 habitantes y un 5,7% de baja en los últimos diez años; Marmolejo, 6.600 habitantes y 9,1% de decrecimiento); Pozo Alcón, 4.663 habitantes y 11,9% de baja en el mismo período).

En el análisis de las entrevistas hemos buscado describir interpretativamente las posiciones discursivas en torno a aspiraciones, expectativas, elecciones y decisiones educativas. Nos hemos centrado en profundizar en las cuestiones de sentido (motivaciones, representaciones, miedos u obstáculos percibidos) de las decisiones que conforman los planes y las trayectorias escolares. Es por ello que en este artículo ofrecemos los resultados del análisis de los discursos de estudiantes de postobligatoria en el que hemos ido buscando describir interpretativamente tipos de “razones prácticas” (Bourdieu, 1997) que nos hablan del campo en el que se despliegan las elecciones y prácticas educativas, así como de los recursos y constricciones que operan en éste. Esto último lo hemos analizado como ejes de desigualdad en las estructuras de oportunidades de los y las jóvenes.

El trabajo realizado, dado lo especial de una provincia muy afectada por el problema de la despoblación y con un bajo grado de desarrollo, que podemos considerar un caso representativo de la denominada “España en la que no pasa nada” (Cabello, 2021), nos ha permitido acercarnos a un escenario idóneo para mirar el efecto multiplicador de la marginación territorial en las nuevas formas de desigualdades formativas. Hemos podido acceder a territorios rurales de diferente vulnerabilidad y oferta educativa (cantidad y diversificación), y en todo caso afectados por el reto demográfico y el riesgo de descapitalización de la población joven. A su vez, al combinar los criterios de IVR territorial y oferta de FP Dual, hemos tenido que incluir en la muestra un centro concertado, lo que nos ha posibilitado acercarnos al fenómeno de

la creciente importancia del sector privado en la rama profesional de los estudios postobligatorios.

4. RESULTADOS

4.1. La deseabilidad social de las continuidades educativas

Entre las personas entrevistadas se aprecia cómo seguir estudiando tras la etapa obligatoria se representa como un horizonte de deseabilidad social nada cuestionado, y en esto coinciden las y los estudiantes de todas las clases sociales. Como recoge la tabla 2, de las 23 entrevistas realizadas, en tan sólo cuatro se expresa con claridad la no intención de seguir estudiando tras la finalización de la etapa que se está cursando. Y tres de esos casos corresponden a posiciones de clase baja con escasos recursos.

Continuar formándose se erige en un indiscutible imperativo, como una forma cuasi obligatoria de intentar escapar de los altos niveles de precariedad y desempleo. Se aprecia incluso un cierto tono moralizante en las apuestas que implican seguir estudiando frente a abandonar. Esta opción, la del abandono, desde luego forma más parte del repertorio de los y las jóvenes de clases populares, y de las posiciones más vulnerables, que se dotan a veces de contraargumentos para precisamente huir de “no seguir” apostando por los estudios.

Tabla 2. Resumen de información relevante de las entrevistas

Acrónimo	Edad	Clase social	IVR	Itinerario	Titularidad centro	Continuidad educativa	Planes arraigo
E1	17	Clase obrera	Bajo	FPGM Sistemas Microinformáticos	Público	No continuidad	No
E2	18	Clase media	Bajo	Bachillerato Sanitaria	Público	Universidad	No
E3	18	Clase media	Bajo	Bachillerato Tecnológico	Público	Universidad	Sí, cerca del pueblo
E4 (inmigrante con hijos)	29	Clase obrera	Alto	FPGM Atención a Personas en Situación de Dependencia	Público	FPGS, no lo tiene claro	Sí, no muchas opciones de salir
E5	18	Clase obrera	Alto	FPGM Atención a Personas en Situación de Dependencia	Público	Planes contingentes	No sabe, contingente
E6 (mayor con hijos)	40	Clase obrera	Alto	FPGM Atención a Personas en Situación de Dependencia	Público	Dificultades	Sí
E7 (con un hijo)	23	Clase obrera	Bajo	FPGM Auxiliar de Enfermería	Concertado	No continuidad	Sí
E8	18	Clase media	Bajo	Bachillerato Ciencias Sociales	Concertado	FPGS Agente Forestal en Marmolejo	Sí
E9	17	Clase obrera	Alto	Bachillerato Ciencias Sociales	Público	FPGS en Granada	No
E10	17	Clase media	Alto	Bachillerato Ciencias Sociales	Público	Oposiciones	No
E11	17	Clase obrera	Alto	Bachillerato Ciencias Sociales	Público	FPGS	No
E12	18	Clase media	Medio	Bachillerato Ciencias y Tecnología	Público	Universidad, Enfermería	No
E13	18	Clase obrera	Medio	Bachillerato Ciencias y Tecnología	Público	FPGS	No
E14	18	Clase obrera	Medio	Bachillerato Ciencias Sociales	Público	Universidad	No
E15	18	Clase media	Bajo	FPGM Dual Electricidad	Concertado	FPGS Automatización y Robótica	Sí
E16	18	Clase obrera	Bajo	FPGM Dual Electricidad	Concertado	FPGS en Granada	No
E17	18	Clase obrera	Bajo	FPGM Dual Electricidad	Concertado	FPGS fuera, o Teleco	Sí
E18	17	Clase media	Bajo	FPGM Dual Electricidad	Concertado	FPGS	No
E19	17	Clase media	Bajo	FPGM Dual Electricidad	Concertado	FPGS	No
E20	19	Clase obrera	Medio	FPGM Producción Agropecuaria	Público	No continuidad	Sí
E21	21	Clase media	Medio	FPGS Paisajismo y Medio Rural	Público	No continuidad	Sí
E22	37	Clase media	Medio	FPGM Producción Agropecuaria	Público	No en principio	Sí, donde ya vive

E23 mayor	30	Clase media	Medio	FPGS Paisajismo y Medio Rural	Público	Oposiciones Agente Medio Ambiente	Sí, a zona rural, no su zona
-----------	----	-------------	-------	-------------------------------	---------	-----------------------------------	------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Seguir estudiando es incuestionable, dice esta joven que vive en Pozo Alcón y que siente que tiene escasas posibilidades de movilidad y cuya colocación pasa por continuar formándose dentro de lo que la oferta local le permite.

No, yo he hecho mucho taller aquí por ejemplo de la asistente social, todo lo que es peluquería, informática... esas cosas, todo eso ya lo he hecho y siempre me gusta estar haciendo cosas y preparándome y eso si sale cualquier cosa y me interesa pues la hago, si algo no me gusta pues, pero por saber y eso no cuesta nada eso es más conocimiento para mí. (E5, Mujer, COB, IVR alto, 18 años, FPGM Atención a Personas en Situación de Dependencia, Centro público).

Frente a las posiciones sociales más bajas como la anterior, la de esta chica de clase media, cuyo discurso expresa que, tras haberse relajado (ella dice conscientemente) en un curso de la ESO, por efecto de dejarse llevar por las amistades, decide volver a la senda “correcta” y continuar con el Bachillerato, aconsejada por sus progenitores, con estudios universitarios.

A ver, en principio cuando lo que te conté al principio del año que me tomé así más de relax, es verdad que tomé la decisión de que no quería estudiar, pero es verdad que, hablando con toda mi familia, que la mayoría de ellos tienen estudios universitarios, pues me aconsejaron que lo mejor era estudiar porque al fin y al cabo es lo que más salida tiene para encontrar trabajo... (E12, CM, Mujer, IVR medio, 18 años, Bachillerato Ciencias y Tecnología, Centro público).

El caso de este joven también representa cómo el imperativo de seguir estudiando está más al alcance de aquellas posiciones sociales más acomodadas que no tienen tan a mano la posibilidad de no continuar estudiando; esto no lo contemplan en principio como opción plausible. Se trata de un chico de clase media que, no obstante, al separarse sus progenitores y ser cuatro hermanos, no dispone de tantos recursos. Se pone a trabajar desde cuarto de la ESO, que le cuesta sacar, pues en segundo, con la pandemia, quiebra sus notas y repite. Tras la ESO entiende que hay que seguir estudiando (imperativo de continuidad que no cuestiona y se esfuerza por preservar), por influencia sobre todo de su madre, y entra en un FPGM Dual en un centro concertado. Ahí tiene un hermano mayor que hizo también un grado medio. Se reafirma en que hay que estudiar la ESO y cuenta que se puso a compaginar 4º de ESO con el trabajo como forma de motivarse. Luego, el hacer una FP Dual, hizo el mismo efecto, nos relata.

Mi padre nunca ha tenido... nunca se ha preocupado de mí, es decir, yo a día de hoy llevamos un par de años sin hablar, sin mantener ningún tipo de contacto. Mi madre siempre me decía que estudiase que pase lo que pase que estudiaste, que de trabajar siempre hay tiempo. Ella siempre ha sido la que ha ido detrás mía con esas ganas de no te quedas solamente con eso sigue, sigue... ya no porque tu padre lleve la razón o no, ya sino como tú como persona que puedas aspirar a estar en un buen puesto de trabajo (E18, Hombre, CM, IVR bajo, 17 años, FPGM Dual Electricidad, Centro concertado).

En suma, lo que constatamos es cómo para las posiciones medias, frente a las bajas, las trayectorias de continuar estudiando están más naturalizadas y, por lo tanto, protegidas de posibles abandonos, incluso en el caso de no tratarse de buenos estudiantes. Preservar la motivación se erige como una forma de garantizar la continuidad educativa y, para ello, compaginar con algún trabajo o estudiar en un centro con formación más práctica parecen ser recursos alentadores.

En general, apreciamos transversalmente en todas las clases sociales una clara significación credencialista en las reforzadas apuestas de continuar estudiando. El sentido de las estrategias es acumular recursos de cara a conseguir trabajo, y esto vale para ambos itinerarios, el profesional y el académico. Ahora bien, la familia del/la joven constituye un aporte importante de los recursos que se necesitan para hacer planes de seguir estudiando más o menos largos, más o menos inciertos, más o menos arriesgados. Y ahí es donde observamos especialmente la importancia de la clase social. Vamos, a continuación, a describir las elecciones y decisiones educativas según el itinerario. Las trayectorias muestran en algunos casos una complejidad que está en todo caso atravesada por las diferentes posiciones en la estructura social de los y las jóvenes y sus familias. Veamos además cómo opera este eje de desigualdad en el territorio rural.

4.2. Las continuidades educativas, los itinerarios y la clase social

4.2.1. Las y los estudiantes de Bachillerato. La universidad no es siempre la meta

Nuestros estudiantes de segundo de Bachillerato suelen tener planes claros de una prolongada continuidad y altas aspiraciones educativas. Despliegan trayectorias preocupadas por el éxito escolar y son bien conscientes de las notas de corte para acceder a la universidad. No obstante, además de esta estrategia académica hacia los estudios universitarios, quizá más conocida, se contemplan otros planes alternativos, entre los que hacer un ciclo superior de FP empieza a aparecer como una opción bastante “razonable”, bien como opción primera bien como posible transición a la universidad para subir la nota de acceso.

En las entrevistas realizadas hay jóvenes que reorientan la trayectoria ideal esperada, la que llevaría a la universidad, y se decantan por diversos motivos por un módulo superior.

Empiezas a elegir y decido yo, la hacía, no me gustaba ni la física ni química ni nada y pues decidí meterme en sociales. Vamos para economía y esto me gustó, la economía, y decidí meterme en el Bachillerato de sociales y, pues, con el Bachillerato de sociales ahora ya he cambiado por decirlo así de idea y quiero prepararme para un superior en vez de para una carrera. (E8, Hombre, CM, IVR bajo, 18 años, Bachillerato Ciencias Sociales, Centro concertado).

Sin embargo, de los y las jóvenes de clase media que cursan Bachillerato tenemos, como era de esperar, más casos de trayectorias que se orientan hacia la universidad (ver tabla 2). En cambio, apreciamos cómo el conjunto de entrevistados y entrevistadas de clase trabajadora, salvo el caso de la E14, están haciendo Bachillerato no con la meta de la universidad, sino para hacer luego un ciclo superior de FP.

Lo he pensado, lo único que no me veo con la opción de meterme ahí, o sea, prefiero hacerme un grado superior que me veo con más ánimo, que te mete al mundo laboral de una manera más rápida y encima tiene las prácticas que se hacen en el grado superior, pues al final te hace entrar más en lo que tú estás buscando, porque tú en la universidad echas cuatro años y al final es más teoría y más explicación que práctica. (E11, Hombre, COB, IVR alto, 17 años, Bachillerato Ciencias Sociales, Centro público).

En todas las entrevistas de estudiantes que están al final del Bachillerato en todo caso existe un firme compromiso con unos itinerarios que implican continuidad educativa. La principal novedad es la de que ésta empieza a contemplar cada vez más frecuentemente la opción de la formación superior de tipo profesional como una forma de hacer apuestas más cortas y seguras en cuanto a posibles salidas laborales. Para las clases bajas la formación profesional en efecto empieza a cobrar más atractivo como apuesta de formación terciaria (Langa-Rosado, 2020).

Al contrario, las apuestas más largas son más incuestionadas en las clases

medias y altas. En la cita siguiente, este joven expresa una clara y firme estrategia de llegada a la universidad.

Sí yo sabía que quería venir a este instituto y quería seguir aquí en el pueblo y luego irme a la universidad. Mi madre hizo un módulo y luego con ese módulo pudo meterse en la universidad. Era enfermera. (E8, Hombre, CM, IVR bajo, 18 años, Bachillerato Ciencias Sociales, Centro concertado).

En cambio, en este otro caso, de una chica de clase obrera, este plan se tiene más o menos asegurado, dado que es una joven de buenos resultados académicos, lo que le garantiza, nos dice, la consecución de una beca, sin la que entiende, señala, tendría que empezar a compaginar estudios y trabajo. Lo que apreciamos es que incluso entre quienes tienen claros los planes hacia la universidad, esto no se representa como una trayectoria garantizada sin más para las posiciones más bajas, sino más bien como un camino contingente en el que se va “paso a paso”.

La verdad es que me están dando becas entonces no sé si habrá algún momento en el que diga tengo que ponerme a trabajar y si yo tengo que ponerme a trabajar pues me pongo y ya está, pero espero que no porque eso sería una señal de que voy aprobando todo y me van dando mis becas y todas esas cosas. (E14, Mujer, Cob, IVR medio, 18 años, Bachillerato Ciencias Sociales, Centro público).

4.2.2. Los y las estudiantes de grados medios. Continuidades muy sujetas a contingencias para el alumnado de clases populares

Los estudios de FP, en mayor medida los de nivel básico y medio, tienen un perfil social de clase más bajo. Son una apuesta que en buena parte de los casos se hace por descarte de la secundaria más prestigiada, la del Bachillerato, y por eso suele elegirse si no se ven capaces de llevar a cabo este tipo de itinerario académico. No obstante, cuando se decide por parte de estudiantes de clase media, como es el caso siguiente, predomina en la

estrategia una reorientación de preferencias en la que preservar la motivación, y por ende la continuidad, parecen ser prioritarios.

Pues mis padres al principio querían que hubiera hecho Bachiller porque es lo que más bien se ve Bachiller, después una carrera, pero cuando le dije que quería hacer un módulo pues dijeron bueno pues te sacas el módulo y pues después haces el grado superior y ya por lo menos pues es algo ¿no? (E18, Hombre, CM, IVR bajo, 17 años, FPGM Dual Electricidad, Centro concertado).

En contraste con lo anterior, para las posiciones sociales más bajas, las trayectorias educativas postobligatorias dependen más de la garantía de unos buenos resultados previos. Se evita, pues, la posibilidad de emprender un itinerario en el que se pueda fracasar.

Como no me veía capacitada de hacer Bachillerato pues decidí hacer ciclos hice TPA (Técnico de Producción Agropecuaria) aquí en Marmolejo y me lo saqué... (E20, Mujer, COB, IVR medio, 19 años, FPGM Producción Agropecuaria, Centro público).

Se trata de un estilo de elección educativa que, en efecto, va buscando evitar riesgos (riesgo de no culminar la apuesta emprendida, riesgo a fracasar. El fantasma de los posibles fracasos de lo que nos habla, pensamos, es de la menor predisposición a seguir estudiando tras la etapa obligatoria. Por eso se deciden los estudios buscando opciones con más seguros y pronto retornos laborales.

No porque yo veo más tema al mundo la formación a profesionales porque va más y yo pienso quedar más a lo directo no sé por qué, pero las carreras yo pienso que son muchos años y hay a veces que también tienes que es más difícil también conseguir trabajo; aquí en las formaciones profesionales haces tus prácticas, tus cosas, son dos años, se te hace más corto, suele haber menos personas, creo, y yo lo considero una buena opción; la universidad no (E4, Mujer, COB, IVT alto,

18 años, FPGM Atención a Personas en Situación de Dependencia, Centro público).

Claro porque mi hermana se mudó aquí y me dijo que aquí había unos ciclos del campo y animales, agropecuario, que tiene mucha salida y demás y como a mí me gustan los animales pues dije venga vamos a probar (E20, Mujer, COB, IVR medio, 19 años, FPGM Producción Agropecuaria, Centro público).

A su vez, las elecciones educativas de las clases trabajadoras tienden a ponderar más los costes y, en ese sentido, están más sujetas, como hemos mencionado, a la obtención de becas y a que haya posibilidades de elegir entre la oferta local formativa. No son pocos las y los estudiantes de FP que justifican su curso de grado medio como un puente al grado superior que existe en el mismo centro o en alguno cercano. Las constricciones geográficas y de transporte, en este sentido, son factores que se tienen muy en cuenta. Donde más a las claras se muestra esto de que la escasa oferta local condiciona el tipo de elecciones educativas de los y las estudiantes de posiciones de clase social más bajas es en el caso en el que a la vulnerabilidad social se le añade la territorial. Así puede comprobarse en los siguientes ejemplos de estudiantes de grado medio en zonas de alta y media vulnerabilidad rural, respectivamente.

Y a mí siempre me ha gustado este ciclo desde pequeña quería trabajar en esto y pues mira yo la casualidad que aquí estaba y pues de lujo. (E5, Mujer, COB, IVT alto, 18 años, FPGM Atención a Personas en Situación de Dependencia, Centro público).

Y como no di la nota para ganadería porque me iban a meter por la rama de ganadería pues me metí por la rama de agricultura a ver si consigo nota este año para meterme en ganadería (...). Dicen que van a poner aquí un ciclo de Doma Clásica de Caballos entonces pues también lo haría. (E20, Mujer, COB, IVR medio, 19 años, FPGM Producción Agropecuaria, Centro público).

4.3. El atractivo de la FP. Clase social y ruralidad

Recapitulemos para avanzar en el análisis: hemos visto cómo las y los estudiantes de distintas posiciones muestran pautas de continuidad diferenciadas. Para los de origen social de clase media y alta, la situación de crisis pasa por movilizar todos los recursos posibles, pero asumiendo como legítima e incuestionada la prolongación de la inversión educativa. En cambio, para los y las estudiantes de clase baja, el imperativo de seguir formándose para dar respuesta al actual contexto económico se modula en aspiraciones que impliquen menor riesgo y que se van concretando más sobre seguro en un camino de contingencias en el que se va “paso a paso”. Por otro lado, no son pocas las veces en que estos y estas jóvenes nos hablan de cómo han tenido que esforzarse en descartar la opción del abandono, sobre todo y desde luego más si estamos ante trayectorias de poco éxito académico, o que han experimentado algún tipo de dificultad.

Las elecciones educativas se muestran para el alumnado de clase social baja de un modo más inseguro y evitador de fallas o interrupciones, eso es, dependiente de motivos que justifiquen la apuesta y ofrezcan garantías de éxito. Esto les hace ponderar mucho los factores minimizadores de posibles fracasos: estudios con menos costes, donde no haya que desplazarse mucho y, en ese sentido, sujetos a la oferta de proximidad; trayectorias académicas en la etapa obligatoria más o menos solventes, y/o más seguros retornos laborales. En este estilo “menos arriesgado”, elegir FP, bien directamente de grado medio, bien la superior tras concluir un Bachillerato, supone una forma más segura de seguir estudiando. De ahí que, para este tipo de posiciones sociales, hacer apuestas que de primera aspiren a la universidad se convierte en algo menos atractivo, por incierto, y prolongado, y podemos hablar en este sentido de un cierto proceso de autocensura.

Ahora bien, si la FP se presenta más factible para las clases populares, esto lo contradice la menos equitativa distribución territorial de plazas de este tipo de formación. No resulta extraño que sobre todo quienes se ven académicamente capaces de sacar un Bachillerato, dada la mayor oferta de este tipo de estudios en los pueblos, se embarquen en mayor medida que las

y los jóvenes más aventajados socioeconómicamente en su realización como puente para acceder la formación profesional de grado superior. Tampoco es, a la inversa, sorprendente el crecimiento de la oferta privada de FP que señalábamos al principio, pues surge como un modo de dar cabida a esa laguna de oferta formativa que está en auge en las preferencias de los y las jóvenes y no tan jóvenes. El atractivo de la FP es doble: lo es para los y las estudiantes, y también para la empresa privada, que hemos visto cómo está creciendo para cubrir este nicho de mercado que no satisface suficientemente la enseñanza pública.

De hecho, en este trabajo, en el que nos hemos acercado en uno de los municipios a un centro concertado, apreciamos las ventajas que suponen, no sólo asegurar el acceso a la FP, sino además hacerlo en un tipo de formación, la dual, muy valorada, pero bastante escasa en el momento de las entrevistas, aunque especialmente estimada por los y las estudiantes. Hemos conocido casos de jóvenes, sobre todo de clases medias cuando no tienen buenas trayectorias académicas, que eligen la privada y la dual como forma de no desengancharse de los estudios, dado el carácter más práctico de este tipo de formación profesional.

El caso de este chico es muy ilustrativo. Eligió, por no moverse de su pueblo, dice, pues entendía que salir fuera dada su errática trayectoria académica no le iba a venir bien. Por eso descartó los grados medios en actividades deportivas que quería hacer, en Granada o Baena. Eligió una FP Dual por ser una oferta local accesible y por su carácter práctico, que le ayudó a no perder la motivación por el estudio.

Y dije, vale algo que me guste, que se me dé bien, y la profesora que se implicó conmigo mucho el segundo de la ESO era una profesora de Tecnología que también tuve en cuarto de la ESO me enseñó pues hacer circuitos de electricidad; a mí me gustaban además las matemáticas, siempre me han gustado, y dije ¿por qué no me meto en electricidad? es decir me sé la teoría, me falta la práctica. Y entré aquí y a día de hoy me va de escándalo (...). Y yo no me quiero quedar con el grado medio, eso

lo tengo clarísimo quiero hacer mi superior y ya pues... (E18, Hombre, CM, IVR bajo, 17 años, FPGM Dual Electricidad, Centro concertado).

La FP Dual, con menor oferta, y la privada, que aprovecha ese hueco, se erigen como nuevas opciones (para garantizar continuidades), pero más cercanas a las posiciones socioeconómicas más solventes y/o a los territorios con mayor oferta. Miremos el relato de esta chica de clase baja y con un hijo pequeño que cuidar, que, tras una trayectoria muy caótica, opta por entrar, una vez que no ha conseguido plaza en la FP pública de un pueblo cercano, en la concertada de su pueblo, donde además le será más fácil cuidar de su bebé. Su posición de clase en este caso se ve parcialmente compensada por la menor vulnerabilidad territorial.

P: ¿Te pudo también la oportunidad de poder volver otra vez aquí a casa?

A casa... Es verdad que yo estuve muy a gusto, estuve muy contenta y eso que lo recomiendo salir de nuestra zona de confort pero como en casa... Eché la matrícula y me dijeron que a lo mejor podía entrar por parciales y estuve luchando, estuve luchando, estuve luchando pero no y me llamaron de Priego casi en noviembre en finales de octubre es la última convocatorias ya pero lo rechace porque yo acababa de volver de fuera, yo no sabía cómo me iba a adaptar a la clase casi dos meses después yo no sabía cómo bajar y venir porque como de Priego a aquí hay como unos veinticinco minutos, no era época de buscar un piso allí ni sabía que no que fue dije mira que no y lo rechacé yo estaba dentro hace para cuatro años casi cinco va a hacer que estaba dentro, pero no como que no fue la oportunidad, y ahora, estando trabajando cuando ya estaba machacada cuando ya te duele la espalda, te duele la cabeza, y te duele todo dije uy voy a intentarlo otra vez y entonces el año pasado después del 2018 fue cuando solicité y entré (E7, Mujer, COB, IVR bajo, 23 años, FPGM Auxiliar de Enfermería, Centro concertado).

No obstante, no todo el mundo puede compensar la falta de plazas públicas con la oferta privada. Obviamente esto es una cuestión de recursos familiares, de clase social, de nota de acceso y, a la vez, de oferta educativa en el territorio.

... Que allí en Granada puedes tener de todo, de hecho, hay una empresa que nos contactó a nosotros de... de Granada... para hacer lo mismo del ciclo, pero superior... lo que pasa que es privado...y no puedo permitírmelo (E1, Mujer, COB, IVR bajo, 17 años, FPGM Sistemas Microinformáticos, Centro público).

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los relatos de los y las jóvenes, hemos buscado identificar ciertos marcos de sentido que nos informan y retraducen constricciones y estructuras desiguales de oportunidad. De las preferencias y razonabilidades de las que dan cuenta estos marcos intentaremos finalmente apuntar líneas que posibiliten políticas públicas alineadas con una mayor equidad social.

En primer lugar, hemos apreciado que, transversalmente a todas las clases sociales, se han revalorizado las apuestas de continuidad formativa como reacción a un contexto de crisis concatenadas que han dado lugar a una gran precariedad, elevado desempleo laboral juvenil y aumento de incertidumbres. Aun con mayores desigualdades sociales, las familias han redoblado su empeño en apoyar estas estrategias educativas. Este refuerzo credencialista (Martín-Criado, 2023) ha dado lugar a trayectorias escolares, a veces menos lineales o previsibles, pero cuyas complejidades retraducen en muchos casos desigualdades de clase que se agrandan como efecto de la escasez de oportunidades educativas en el territorio rural.

Hemos destacado y analizado a partir de los discursos cómo la FP se ha erigido como un polo de mayor atracción para los y las estudiantes de secundaria, como viene mostrando, por otra parte, la estadística en los últimos lustros. Este atractivo se expresa en mayor medida entre los y las

jóvenes de clases populares, para las que optar por grados medios se hace como forma de autodescarte académico cuando no hay trayectorias exitosas. En las posiciones sociales de clase más bajas, si no se da la garantía de un previo rendimiento positivo, la opción del abandono está latiendo todo el tiempo, y no es tan descartable como en las posiciones de clases medias donde hemos identificado cómo seguir estudiando, “aunque sea una FP”, es la opción más razonable si ello contribuye a preservar la motivación educativa. Para estas posiciones sociales más acomodadas, pero con menos éxito académico, tras el grado medio, se buscan formas de concretar continuidades que incluso pueden llegar a contemplar finalmente como aspiración la universidad. En cambio, a quienes optan por los grados medios de sectores populares, tras finalizar esta etapa, se les presenta un abanico más estrecho de posibilidades: seguir formándose está más sujeto a factores circunstanciales entre los cuales la oferta local o más cercana constituye un factor muy condicionante. El derecho a la continuidad (*entitlement*) no se ha de presuponer para los y las jóvenes de más baja posición, al contrario, las trayectorias “paso a paso” suponen priorizar elecciones más “seguras”, sobre cuyos logros quizá seguir estudiando sea la siguiente opción (Langa-Rosado, Lubián y Botía-Morillas, 2025). Nuestro planteamiento se aleja de cualquier expresión de idealización sociocéntrica de una supuesta “buena voluntad educativa” de las clases medias con capital cultural frente a las posiciones sociales más bajas. No es que los y las estudiantes de clases medias respondan a un ideal educativo de estudiar a toda costa sin hacer cálculos, es que tienen una mayor predisposición a seguir formándose y una mayor cobertura, material y cultural, de la familia que respalda y hace posible los planes de continuidad.

Si la FP se presenta más factible para las clases bajas, por representar en principio una opción más fácil, corta y menos arriesgada, esto lo contradice la menor distribución territorial de plazas y sobre todo con posibilidades de continuidad en las mismas familias profesionales de grado superior, lo que se da más en las zonas de mayor vulnerabilidad rural. Es por ello que la más equitativa oferta territorial de plazas de Bachillerato genera una demanda de clases populares en las zonas rurales que muchas veces no va destinada a la

universidad sino a la etapa terciaria de FP, lo que puede ocasionar problemas de insatisfacción en un alumnado que no busca una orientación tan academicista (Magro, 2023).

Todo ello nos habla de un escenario en que el hábitat intersecciona con la clase social multiplicando desigualdades que configuran nuevas estructuras regionales de oportunidad (Bernard et al., 2023). Pensemos en lo paradójico de que las y los estudiantes de clases populares, al autoexigirse más rendimiento, precisamente por valorar esto como garantía de éxito, se involucren en apuestas de Formación Profesional, más cortas y “seguras”, pero cuya continuidad, dada la escasez y poca variedad de plazas, dependerá precisamente más de los resultados. Este contexto de nuevas precariedades, dada la insuficiente oferta pública, a su vez se convierte en un nicho de mercado que aprovecha la oferta privada, que hemos visto no deja de crecer. Todo lo cual profundiza las desiguales estructuras y geografías de oportunidades, que pueden ahondar la brecha rural, o las diversas brechas rurales, sería más preciso decir.

El ámbito rural y sus problemas de desarraigo guarda además una estrecha conexión con las apuestas formativas, pues, aunque no lo hemos abordado directamente en este artículo, en nuestra investigación hemos concluido en línea con anteriores trabajos (puede constatarse en tabla 2): cómo hacer Bachillerato predispone a tener estrategias de continuidad educativa en general y, con ello, a salir de los pueblos. Y esto se relaciona con la clase social, en tanto sabemos que las apuestas más largas son más cómodamente asumibles cuanta mayor posición de clase. A la vez, en los sectores con menos recursos, en una mayor urgencia por empezar a trabajar y poner en valor los títulos sin prolongar mucho la etapa educativa, la Formación Profesional resulta más atractiva. Esto puede por tanto ser factor de arraigo, aún más si la zona tiene FP Dual, pues implica una mayor conexión con el tejido productivo y potencia en ese sentido la inserción laboral en el territorio. Para estos sectores sociales más bajos lo prioritario es también seguir formándose, como hemos visto, pero la apuesta de continuidad (seguir estudiando para trabajar en algo “que merezca un poco la pena”), se

manifiesta de un modo más urgente y condicionado a este propósito. Es por ello que sus trayectorias educativas se muestran más condicionadas a contingencias varias (oferta local, salidas laborales) y la deseada continuidad formativa se proyecta en el futuro como más incierta y contingente.

En suma, el artículo presenta una aproximación cualitativa al análisis del heterogéneo ámbito de lo rural y de las múltiples vulnerabilidades y desigualdades que se cruzan, habiendo mirado con especial interés en los espacios más aislados y entre las posiciones de capital cultural y clase social más bajas. El habernos centrado en los casos de tres pueblos de una provincia especialmente acuciada por procesos de marginación territorial y el decrecimiento demográfico nos ha llevado a poner de manifiesto ciertos dinamismos y tendencias en lo que tiene que ver con las trayectorias y preferencias educativas de las clases trabajadoras en el ámbito rural. Ello ha señalado obviamente la existencia de importantes constricciones, pero a la vez de ciertas preferencias o potencialidades de arraigo como el atractivo de la FP, y aún más la dual, que habría que tener en cuenta a la hora de diseñar políticas públicas más cercanas al territorio, a su coyuntura y oportunidades, a sus poblaciones y en ese sentido más equitativas y demográficamente sostenibles.

Somos conscientes de que nuestra principal limitación en esta ocasión es la de no haber incorporado, en aras de una exposición más parsimoniosa, el tema del género en la presentación de resultados. Hemos analizado en otro trabajo (Botía-Morillas, Lubián y Langa-Rosado, 2026) la interseccionalidad del género y la clase social en los territorios rurales. Destacamos de este análisis, en relación con las conclusiones aquí presentadas, dos apuntes: que la masculinización del rural tiene que ver con las mayores apuestas educativas de las chicas y que éstas a su vez tienden a expresar menos arraigo en espacios donde los mandatos de género son más severos.

6. CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Conceptualización (DLR, FCV, LNA, y CRR); Curación de datos (DLR, FCV, LNA, y CRR); Análisis formal (DLR, FCV, LNA, y CRR); Adquisición de fondos (DLR, FCV, LNA, y CRR); Investigación (DLR, FCV, LNA, y CRR); Metodología (DLR, FCV, LNA, y CRR); Administración del proyecto (DLR, FCV, LNA, y CRR); Recursos (DLR, FCV, LNA, y CRR); Software (DLR, FCV, LNA, y CRR); Supervisión (DLR, FCV, LNA, y CRR); Validación (DLR, FCV, LNA, y CRR); Visualización (DLR, FCV, LNA, y CRR); Redacción como borrador inicial (DLR, FCV, LNA, y CRR); Redacción como revisión y edición (DLR, FCV, LNA, y CRR). Los porcentajes de las contribuciones son DLR (30%), FCV (25%), LNA (25%) y CRR (20%). Todos los autores leyeron y aprobaron el manuscrito final.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, J., Navarro, L., González, M.T. y Lubián, C. (2025). ¿Tiene potencial la Formación Profesional para fijar población joven al medio rural? Factores educativos, sociales y territoriales del arraigo en Andalucía (España). *AGER, Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 41, 39-76. <https://doi.org/10.4422/ager.2025.02>
- Andrés Cabello, S. (2021). *La España en la que nunca pasa nada*. Madrid, Foca Ediciones.
- Ayala, L. y Cantó, O. (2022). Radiografía de la desigualdad en España. En Ayala, L. (Ed.), *Desigualdad y pacto social* (pp. 10-24). Fundación La Caixa.
- Bernard, J., Steinführer, A.K. y Keim-Klärner, S. (2023). Regional opportunity structures: A research agenda to link spatial and social inequalities in rural areas. *Progress in Human Geography*, 47(1), 103-123. <https://doi.org/10.1177/0309132522113998>
- Bernardi, F. y Valdés, M.T. (2024). Desigualdades educativas. En Bernardi, F. y Martínez, J. I. (eds.) *Desigualdades sociales*, (pp. 19-48). Madrid, UNED.
- Botía-Morillas, C., Lubián, C. y Langa-Rosado, D. (2026). ¿Estudiar Formación Profesional para irse o para quedarse? Análisis de género, (des)arraigo y expectativas en jóvenes estudiantes de entornos rurales andaluces.

- Papers. Revista de Sociología*, 111(1), e3442. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3442>
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas*. Madrid, Anagrama.
- Camarero, L., Oliva, J. y Querol, V. (2023). Retos de cambio para la vida rural: Procesos, dinámicas y políticas públicas, *RECERCA, Revista De Pensament I Anàlisi*, 28(1): 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.6035/lrecerca.7262>
- Consejo Económico y Social España. (2018). *El medio rural y su vertebración social y territorial*. <https://www.ces.es/documents/10180/5182488/Inf0118.pdf>
- Consejo Escolar del Estado. (2024). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html> (Consulta 5 de mayo 2025)
- Elías, M., Daza, L., Troiano, H. y Sánchez-Gelabert, A. (2023). Desigualdad en las transiciones educativas en España. El efecto compensación. *Revista Mexicana de Sociología*, 85(1), 39-70. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.1.60414>
- González, M. T., Lubián, C., Martín, R., Ojeda, S., Langa-Rosado, D., Botía, C. y Navarro, L. (2022). ¿Estudiar para irse? Influencia de las enseñanzas secundarias postobligatorias en las estrategias de movilidad de la juventud rural. En Moyano, E. (dir.), *La España rural: retos y oportunidades de futuro* (pp. 237-255). Cajamar Caja Rural.
- González, M. T., Montero, I. y Águila, J. (2023). ¿Políticas hacia la población o para la despoblación? Los dilemas de la juventud rural. *RECERCA, Revista De Pensament I Anàlisi*, 28(1): 1-27. <http://dx.doi.org/10.6035/lrecerca.6495>
- Harvey, D. (2017). Lugares, regiones y territorios” En Harvey, D. (dir.) *El cosmopolitismo y las geografías de la libertad* (pp. 191-232). Madrid, Akal.
- Homs, O. (2024). *La Formación Profesional Dual en España. Retos para 2030*. Fundación Bertelsman. https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2024/06/Web_LA-FORMACION-PROFESIONAL-DUAL-EN-ESPANA.pdf

- Langa-Rosado, D. (2020). El precio de estudiar en la universidad española para los jóvenes de clases populares. Impacto de la reforma de las tasas universitarias a través de los discursos de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 25(25), 86-126.
- Langa-Rosado, D., Lubián, C. y Botía, C. (2025). Estrategias educativas, clase social y (des)arraigo en estudiantes del medio rural. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 65, 161-185. <https://doi.org/10.5944/empiria.65.2025.45911>
- Magro, C. (2023). Urge repensar el actual Bachillerato. *Cuadernos de Pedagogía*, 540.
- Martín-Criado, E. y Gómez, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar”. *RES, Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martín Criado, E. (2023). La familia, la escuela y el cierre social. En Rodríguez- Victoriano, J. M., Martínez-Junquero y De Madaria (dirs.) *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo* (pp. 57-69). Valencia, Universitat de Valencia.
- Martínez, I. (2024). La vulnerabilidad de los territorios. Estado de crisis y futuros sociales posibles. *RES, Revista Española de Sociología*, 33 (1), 1-10. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.200>
- Merino, R. (2023). La formación profesional reglada. Evolución y perspectivas de futuro. En Blanco, A. Mora, S. y López-Ruiz, J.A. (Coords.) *Informe España 2023* (pp. 129-208). Madrid: Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro Universidad Pontificia Comillas.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadadano/estadisticas/indicadores/cifraseducacion-espana/2021-2022.html> (Consulta 5 de Mayo 2025).
- Moreno, L. y Marí-Klose, P. (2024). Bienestar mediterráneo: Trayectorias y retos de un régimen en transición. En Del Pino, Eloisa y Rubio, M. José (Dirs.) *Los estados del bienestar en la encrucijada* (pp. 141-161). Madrid, Tecnos.

- Planas, Jordi. (2018). El futuro de la relación entre educación y trabajo. En Miguélez, F. (coord.) *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar* (pp. 158–186). Barcelona, Bellaterra.
- Termes, Andreu. (2022). Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178, 143–164. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.178.143>
- Tezanos, J. F. e Iglesias, O. (2025). Tendencias en estratificación social en España. En Tezanos, J. F. y Tobío, C. (Eds) *España 2025. Estructura y cambio social*, vol. 3, (pp. 347-404) Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Troiano, Helena, Brennan, John y Giret, Jean F. (2024). From the main track to the winding path: considering the diversity of trajectories at university”, *International Journal of Higher Education Technology*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00441-w>