

Estrategias educativas, clase social y (des)arraigo en estudiantes del medio rural

*Educational strategies, social class and (dis)rootedness in
students from rural areas*

DELIA LANGA ROSADO

Universidad de Jaén
dlanga@ujaen.es (ESPAÑA)

CARLOS LUBIÁN GRAÑA

Universidad de Santiago de Compostela
carlos.lubian@usc.es (ESPAÑA)

CARMEN BOTÍA-MORILLAS

Universidad Pablo de Olavide y Consejería de Salud y Consumo
carmenbotia@upo.es (ESPAÑA)

Recibido: 27.02.2024
Aceptado: 31.01.2025

RESUMEN

En un contexto de incertidumbre en la sostenibilidad y cohesión social del medio rural español, el artículo analiza las apuestas educativas y expectativas de movilidad por razón de clase social de jóvenes estudiantes de Formación Profesional y Bachillerato, residentes en municipios rurales andaluces de diferente nivel de vulnerabilidad territorial. La metodología llevada a cabo es predominantemente cualitativa, basada en el análisis de discurso mediante entrevistas en profundidad a estudiantes de siete institutos de secundaria del ámbito rural, con el apoyo de los resultados obtenidos de un cuestionario administrado en los institutos de pertenencia. Los resultados apuntan a diferencias en las expectativas de movilidad rural-urbana en función del itinerario formativo cursado, que viene en gran medida condicionado por un escenario de desigualdad de oportunidades por origen social. No obstante, la mayor valoración de las apuestas de continuidad educativa, transversal a todas y todos los jóvenes, nos lleva a señalar la poten-

cialidad de la formación profesional en el medio rural como favorecedora de las expectativas de continuidad formativa y el arraigo territorial. En ese sentido, se apunta la necesidad de apostar en las políticas públicas por la ampliación de una oferta formativa amplia, equitativa, y conectada con el territorio.

PALABRAS CLAVE

Estrategias educativas, transiciones educativas, clase social, itinerarios formativos, arraigo territorial.

ABSTRACT

In a context of uncertainty in sustainability and social cohesion in rural Spain, the article analyzes the educational strategies and expectations of mobility for education in young vocational training and high school students, living in rural Andalusian municipalities of different levels of territorial vulnerability. The methodology carried out is predominantly qualitative, based on the analysis of the discourse through in-depth interviews with students from seven rural secondary schools, with the support of the results obtained from a survey administered to them. The results point to differences in the expectations of rural-urban mobility depending on the educational pathway, which is largely conditioned by a scenario of unequal opportunities based on social origin. Nonetheless, the greater appreciation of educational continuity, transversal among all the students, leads us to point out the potential of vocational training in the rural environment as a promoter of the expectations of educational continuity and territorial rootedness. In this sense, we point out the need to bet on public policies for the expansion of a wide and equitable training offer, connected to the territory.

KEY WORDS

Educational strategies, educational transitions, social class, educational paths, territorial rootedness.

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable que uno de los principales desafíos a los que se enfrentan las sociedades actuales tiene que ver con la sostenibilidad demográfica y social, denominada dentro de la estrategia española contra el despoblamiento como “Reto Demográfico” (Pérez, 2021). Este proceso de pérdida continuada de población afecta a una parte considerable de las zonas rurales de España y, aunque en menor medida, también a algunos municipios del interior de Andalucía (Camarero

et al., 2009). Las razones, múltiples, apuntan a procesos clave que atañen a las sociedades postindustriales, como el envejecimiento, el impacto de los roles de género o los problemas generacionales o ambientales (González Fernández et al., 2018).

En este marco, la expansión educativa experimentada en nuestro país a lo largo de las últimas décadas por una gran mayoría de jóvenes no ha hecho sino ahondar el éxodo rural hacia las ciudades o, más bien, un éxodo interurbano selectivo de población universitaria que, mayoritariamente, estaría migrando a las ciudades (González-Leonardo & López-Gay, 2021). A pesar de su relación, todavía son escasos los estudios nacionales e internacionales que conectan la cuestión educativa con los principales problemas del medio rural español y europeo, como el envejecimiento, la masculinización, las desigualdades de género o la alta movilidad rural-urbana (Camarero et al., 2023). El estudio que presentamos a continuación, de carácter multidisciplinar, incide en la relación entre las estrategias de formación de la juventud rural y las expectativas de movilidad o permanencia en el territorio, mediante un análisis centrado en las trayectorias y transiciones educativas del estudiantado por clase social (Merino et al., 2020), situando estas estrategias en territorios de diferente nivel de desarrollo. Nuestro punto de partida –y originalidad de la propuesta– radica en la relación que se podría estar dando entre la formación escogida y las expectativas de arraigo o movilidad, que vería como la juventud más formada estaría abandonando este medio (González Fernández et al., 2011, 2022). La formación, de esta manera, podría estar incidiendo en efectos no deseados como la descapitalización rural, en función de uno u otro itinerario formativo escogido, que, a su vez, dependería del origen social y el género¹. Asimismo, consideramos que el aumento de las exigencias formativas por parte de la juventud nos puede dar ciertas pistas para revertir algunas de estas tendencias.

2. MARCO CONCEPTUAL Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Continuidades educativas y complejidad de trayectorias

En los años siguientes a la crisis de 2008, los comportamientos juveniles en general, lejos de haber expresado un mayor escepticismo hacia el valor de las inversiones educativas, han mostrado un cierto redoble de éstas (Elías et al., 2020). Así lo evidencian tanto los datos de abandono educativo, que no ha hecho sino descender desde entonces, accediendo y egresando más estudiantes en ciclos formativos de grado medio y superior (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b). Del mismo modo, los indicadores de escolarización universitaria también han crecido, aunque a un menor ritmo, manteniéndose la tasa neta de escolarización en torno al 30% en los últimos años (Ministerio de

¹ El análisis específicamente de género se aborda de manera independiente en otra publicación, actualmente en proceso de evaluación.

Universidades, 2023). Vemos por tanto que las personas jóvenes han optado por aumentar sus inversiones educativas, buscando en ello un antídoto ante las últimas crisis sufridas –Gran Recesión de 2008 y crisis sanitaria del COVID-19– que no han hecho sino incrementar el problema de la desigualdad social de nuestro país y, en todo caso, empeorar las condiciones de vida de las clases populares y de los sectores más empobrecidos (Ayala & Cantó, 2022).

En este contexto, no parece apreciarse ningún indicio de cambio de la tendencia apuntada más arriba. Al contrario, las familias se han esforzado, de nuevo, manteniendo un comportamiento contracíclico y gastando más en educación, lo que se refleja, por ejemplo, en una tendencia creciente en la finalización de estudios secundarios postobligatorios (la población de 20-24 años con al menos ese nivel ha subido 15,7 puntos desde 2012) y en niveles educativos superiores, tanto en la formación profesional de grado superior como en la universitaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023a). Ahora bien, mayor desigualdad y mayor gasto privado en educación origina un panorama de reajuste del cierre social escolar en el que las trayectorias educativas muestran cada vez más diversificación y complejización de los itinerarios (Planas, 2018).

Tampoco esta mayor deseabilidad de las continuidades educativas borra la desigualdad de los orígenes familiares como moduladora de las apuestas escolares (Langa Rosado, 2018; Requena & Salazar, 2022; Tarabini & Jacovkis, 2020), sino al contrario: las trayectorias e itinerarios ideales y hasta ahora mayoritarios, una vez emprendidos los estudios secundarios postobligatorios, que implican como meta la universidad (Bruna et al., 2022), se mantienen tan sólo a nivel simbólico y alimentan decisiones de seguir estudiando, pero modulando sobremedida los costes y riesgos en algunos tipos de jóvenes, por lo que las trayectorias adoptan formas más diversas y complejas.

2.2. Descapitalización rural

Esta tendencia creciente de mayor formación como respuesta a las crisis cíclicas no es ajena a la juventud que reside en el medio rural. De hecho, la formación, junto con el empleo y las condiciones de vida, son las principales razones por las que la población más joven es más propensa a migrar a las ciudades (González Fernández et al., 2023), especialmente las mujeres (Camarero & Sampedro, 2008), donde un mayor acceso a servicios y mejores oportunidades laborales permitiría superar la “brecha rural” que sufren especialmente aquellos territorios más alejados de núcleos urbanos (Camarero & Oliva, 2019).

Sobre las razones que empujan a la población joven a querer vivir en las ciudades y dejar atrás las zonas más deprimidas del medio rural, García Arias et al. (2021) –que estudia una de las comarcas que abordamos en este trabajo– resalta la transversalidad del fenómeno, que afectaría a jóvenes de diferente origen socioeconómico. Por un lado, por la falta de oportunidades laborales como proceso estructural ligado al desarrollo local y por la dinamización territorial –capital humano, social y capacidad de innovación–; y por otro, debido a causas identita-

rias relacionadas con la ausencia de enraizamiento familiar y/o territorial. Estas investigaciones parten de la premisa de que el tejido económico y empresarial trasciende lo puramente económico, subrayando la importancia de la cohesión entre empresas, población y territorio (*embeddedness*), a través de unos valores propios que funcionarían como elementos favorecedores del arraigo (Granovetter, 1985).

Esta migración de jóvenes hacia las ciudades tiene como efecto directo la pérdida de capital humano del medio rural, poniendo en peligro la sostenibilidad social del sistema y la cohesión de los territorios. En España y por Comunidades Autónomas, destaca Andalucía como gran foco de atracción de migración interna de jóvenes por razón de estudios, siendo la que mayor proporción de población universitaria nacida en su propio territorio escolariza (Rodríguez-Rodríguez & Domínguez Mujica, 2019). Esta tendencia de descapitalización rural, lejos de ser un fenómeno localizado, se estaría dando a nivel global y especialmente en países con economías capitalistas más avanzadas (Li et al., 2019). No obstante, esta descapitalización no sería exclusiva del medio rural, sino que “vacía” también a numerosas capitales de provincia y ciudades medias que pierden población joven y formada a favor de las grandes urbes, en un nuevo éxodo interurbano que ya habría superado al éxodo rural (González-Leonardo & López-Gay, 2021).

En este marco, se estaría configurando una “geografía de las oportunidades” (Galster & Killen, 1995; Harvey, 2005) que de nuevo ahonda en la brecha rural y que explicaría, en parte, las decisiones de los y las jóvenes por trasladarse a ciudades que les proporcionen una mejor posición en la estructura social, principalmente educativa y laboral, a través de la mejora de sus oportunidades de formación y empleo, respectivamente.

2.3. El papel de la formación en el arraigo. La desigualdad de oportunidades por clase social

A pesar de haber padecido el medio rural con mayor dureza el impacto de las sucesivas crisis mencionadas (García-Luque et al., 2023), no parece que sus políticas educativas prioricen la actuación hacia sus jóvenes (Domínguez Álvarez, 2020), o las escasas intervenciones habidas no han producido un impacto sostenido (Gómez Benito, 2020; González Fernández et al., 2023). En resultados educativos, tanto a nivel administrativo como de pruebas externas, también sabemos de la brecha rural-urbana, que se concreta especialmente en las posibilidades de continuidad o no en la etapa secundaria postobligatoria (Domínguez Álvarez, 2020; Bruna et al., 2022).

En este sentido, algunos autores (González Fernández et al., 2011) perciben en la juventud rural andaluza, a nivel discursivo, un generalizado fatalismo en torno a sus futuros proyectos de vida y expectativas laborales, especialmente en varones de clases populares, que no confiarían en la formación como solución a los problemas derivados de las crisis económicas. No obstante, difiere en el caso

de las mujeres –que se decantaron ya desde los años 90 más por la educación y menos por la herencia de propiedades agrícolas-, cuyo acceso masivo a los estudios postobligatorios de bachillerato sin duda ha configurado una realidad en el medio rural muy diferente respecto a la de los varones, en la que ellos presentan un menor nivel formativo alcanzado, más orientado a la formación profesional (Martínez García, 2007), y mayor acceso al empleo temprano.

Las estrategias educativas de movilidad formativa y la elección de itinerarios formativos de los jóvenes, en función de su origen social, nos permiten entender las expectativas de permanencia en el territorio o de movilidad geográfica (González Fernández & Montero Logroño, 2020). En este sentido, partimos de un estudio preliminar (González Fernández et al., 2022) que muestra diferencias discursivas entre las aspiraciones académicas y las expectativas de migrar de estudiantes de niveles postobligatorios no universitarios en función del itinerario formativo cursado, donde la formación profesionalizante (FP), en contraposición con la vía académica (Bachillerato), podría tener un papel relevante en las expectativas de permanencia de la juventud en el medio rural. Nuestra contribución profundiza en esta línea de análisis y se centra en describir los tipos de estrategias educativas que se configuran en el entorno rural andaluz, prestando especial atención a las que se hacen desde posiciones de clase social más bajas, lo que aporta pistas sugerentes acerca de trayectorias de continuidad más complejas y cambiantes, así como de los efectos, en ocasiones no deseados, de las distintas modalidades y orientaciones educativas en la equidad social en relación con el arraigo.

3. MÉTODO

La metodología llevada a cabo fue fundamentalmente cualitativa, con entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes del medio rural andaluz de una muestra estratégica o intencional (teórica) de siete centros escolares, que funcionaron como 7 estudios de caso que cumplían criterios de homogeneidad y heterogeneidad entre ellos, como la diversidad de itinerarios formativos, la variedad territorial y el diferente grado de desarrollo del medio rural andaluz. Además, se complementaron estos datos con los resultados de un cuestionario administrado en los centros escolares participantes.

La selección de la muestra de centros escolares partió de una fase previa de elaboración de un mapeado de la oferta formativa postobligatoria en los municipios rurales andaluces, categorizados según su nivel de desarrollo mediante la elaboración de un indicador de vulnerabilidad rural (IVR), que permitió distinguir entre municipios de alta, media o baja vulnerabilidad². La selección final de centros escolares fue de siete Institutos de Educación Secundaria (IES)

² Una explicación ampliada de la elaboración del Indicador de Vulnerabilidad Rural y de la selección final de los Institutos de Educación Secundaria está en González Fernández et al. (2022, pp. 241–255).

ubicados en seis municipios rurales diversos en cuanto a: 1) formación ofertada –Bachillerato (BACH) y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); 2) grado de vulnerabilidad rural –alta o baja- del territorio en el que se ubica; 3) sector productivo predominante en la zona; 4) diversidad de la oferta educativa de cada centro –rama de conocimiento en BACH y familia profesional en CFGM-; y 5) diversidad territorial de provincias andaluzas que formaron parte del estudio.

En concreto, se entrevistaron en profundidad a 18 estudiantes de 2º curso de Bachillerato y CFGM (Tabla 1). Las entrevistas se realizaron en 2021 de manera telemática, debido a la dispersión geográfica de la muestra y por la situación de postpandemia.

Tabla 1. Diseño del trabajo de campo de entrevistas a estudiantes

	IVR Bajo			IVR Alto			
	BACH	CFGM	CFGM-dual	BACH	CFGM	CFGM-dual	
Varones	1 (CM)	2 (CM, CO)	1 (CO)	2 (CM, CO)	2 (CO)	2 (CM, CO)	10
Mujeres	2 (CM, CO)	1 (CO)	2 (CO)	1 (CO)		2 (CO)	8
		9			9		18

Nota: CM (clase media); CO (clase obrera).

Además de los criterios formativos y territoriales de los IES mencionados, la selección contempló alumnado de diferente origen socioeconómico –familias de clase media y clase obrera, según nivel de estudios y ocupación parental-, con una participación equilibrada de chicos y chicas. Para los CFGM, se propició que hubiera representación de alumnado matriculado en los diferentes sectores productivos –agrario, industria y servicios-. Finalmente, completamos el análisis cualitativo con datos recogidos a través de una encuesta administrada en los IES, con un total de 171 cuestionarios cumplimentados; este análisis, descriptivo, sirvió principalmente de contraste y apoyo de los resultados producidos en el análisis discursivo, a modo de diseños mixtos cada vez más utilizados en la investigación social por su complementariedad (De la Fuente-Roldán y Sánchez-Moreno, 2023), especialmente en muestras de tamaño medio (Serna, 2019), como es el caso. La muestra, que sintetiza la totalidad del trabajo de campo, aparece en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de la muestra de IES y técnicas empleadas

MUESTRA DE IES			CUESTIONARIO					MÉTODO CUALITATIVO	
IES/ Municipio	IVR	Itinerario	Rama/Sector	Matrícula	Respuestas	Hombres	Mujeres	Tasa respuesta	Entrevistas
IES-1/ Calañas, Huelva	Alto	BACH	Ciencias	7	3	3	0	42,9	1
	Alto	CFGM	Electromecánica de vehículos	7	6	5	1	85,7	1
	Alto	CFGM	Excavaciones y sondeos	3	2	2	0	66,7	1
IES-2/ Hinojosa del Duque, Córdoba	Alto	BACH	Artes	6	4	0	4	66,7	1
	Alto	CFGM	Cocina y Gastronomía	9	6	3	3	66,7	1
	Alto	CFGM	Sistemas Microinformáticos y Redes	14	10	10	0	71,4	1
IES-3/ Vélez- Rubio, Almería	Alto	BACH	Humanidades y Ciencias Sociales	42	31	13	18	73,8	1
	Alto	CFGM	Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural	10	3	2	1	30,0	1
	Alto	CFGM	Producción Agropecuaria	8	6	6	0	75,0	1
IES-4/ Huércal- Overa, Almería	Bajo	BACH	Ciencias	29	13	7	6	44,8	1
	Bajo	CFGM	Cuidados Auxiliares de Enfermería	39	12	1	11	30,8	1
	Bajo	CFGM	Instalaciones Eléctricas y Automáticas	10	4	4	0	40,0	1

MUESTRA DE IES		CUESTIONARIO					MÉTODO CUALITATIVO	
Bajo	BACH	Humanidades y Ciencias Sociales	29	23	5	18	79,3	1
IES-5/ Baza, Granada	CFGM	Atención a Personas en Situación de Dependencia	10	4	0	4	40,0	1
	CFGM	Elaboración de Productos Alimenticios	10	10	8	2	100,0	1
IES-6/ Martos, Jaén	CFGM	Gestión Administrativa	9	8	5	3	88,9	1
	Bajo	Ciencias	22	19	9	10	86,4	1
IES-7/ Martos, Jaén	CFGM	Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros	8	7	3	4	87,5	1
			272	171	86	85	62,9	18

En el análisis de las entrevistas hemos buscado describir interpretativamente las posiciones discursivas en torno a sus aspiraciones, expectativas, elecciones y decisiones, tanto educativas como de arraigo rural, poniendo el foco en la influencia de la clase social, además de contextualizar continuamente el análisis en relación con los distintos niveles de desarrollo territorial. Nos hemos valido de los datos de los cuestionarios para poner cifras a algunas de las pautas recurrentes resultantes del análisis de los discursos. A pesar de la alta tasa de respuestas, los análisis de frecuencias y las tablas de contingencia que presentamos nos han interesado como información complementaria de los cursos e itinerarios escolares concretos de los que proceden nuestros informantes cualitativos, lo que nos ha permitido reforzar la saturación discursiva. Pero insistimos, en este trabajo nos hemos centrado en profundizar en las cuestiones de sentido (motivaciones, representaciones, miedos u obstáculos percibidos) de las apuestas educativas en relación con las de movilidad territorial³.

Finalmente, añadir que la investigación fue aprobada por la Comisión Ética para la Investigación con Seres humanos (CEIH) de la Universidad Pablo de Olavide, institución gestora del proyecto.

4. RESULTADOS

4.1. Las continuidades educativas, el riesgo y la clase social

En los discursos de las entrevistas se aprecia que seguir estudiando tras la etapa obligatoria se representa como un horizonte de deseabilidad social nada cuestionado, y en esto coinciden estudiantes de todas las clases sociales. Continuar formándose se erige en un incuestionable imperativo ante el nuevo contexto de crisis e incertidumbre que se les presenta a las personas jóvenes que, no olvidemos, entrevistamos en una coyuntura de postconfinamiento. En la siguiente cita se condensa esta suerte de “moralización” de las apuestas de continuidad: estudiar significa aprovechar el tiempo de “juventud” respondiendo así a una propuesta institucional legítima (“la oportunidad de estudiar”) ante la que se exhibe un discurso de agradecimiento en forma de buena voluntad educativa.

Pues me di cuenta que siendo jovencilla como era, y como soy, que tengo 19 años, tenía la oportunidad de estudiar, como tenemos hoy en día toda la juventud, que quería aprovechar el tiempo y la verdad es que estoy muy orgullosa porque me encanta lo que estoy estudiando y tengo muchísimas ganas de seguir formándome a día de hoy (Aurora, CO, CFGM-dual, Polímeros y Metales, Martos, IVR-bajo)⁴

³ Hemos dejado para otro artículo, actualmente en proceso de publicación, el análisis estadístico más específico.

⁴ Para cada testimonio, anonimizado, se proporciona información sobre: clase social parental, itinerario formativo y rama de conocimiento cursado, municipio del IES e IVR territorial.

En la misma línea, esta otra chica de clases populares, que se sabe excepcional en su entorno por su decisión de seguir estudiando, expresa la contraposición entre la dedicación al estudio y la esfera de la inutilidad a la que parece circunscribir el hecho de dejar de formarse en un contexto de crisis (“estudiar” vs “no hacer ná”).

...porque soy la única en la familia que está estudiando (“se ríe”). Los otros están (...) sin hacer “ná” (Teresa, CO, CFGM, Auxiliar de Enfermería, Huércal-Overa, IVR-bajo)

El deseo de continuar estudiando, no obstante, no supera el efecto de la desigualdad de clase, sino que quienes estudian y a la vez tienen bajos recursos económicos modulan sobremedida los costes y riesgos que implica seguir formándose. Las continuidades educativas, pues, no siempre llevan a tener muy presente el horizonte universitario que en ocasiones se expresa como un referente más bien quimérico. Y es que, en efecto, la aversión al riesgo en el comportamiento educativo, marca una nítida divisoria en los modos de entender las trayectorias, que se corresponde con diferentes posiciones de clase social y que nos ofrece elementos suficientes para trazar dos tipos ideales de elecciones educativas bien diferenciadas. Además, esto es así si lo miramos desde la perspectiva de la elección racional, o la búsqueda de seguridades o argumentos legitimadores de la apuesta educativa, si queremos describirlo de un modo más sensible a la desigualdad estructural de oportunidades y sus múltiples razonabilidades (Langa Rosado et al., 2019; Torrents & Troiano, 2021). Describimos estas dos categorías de estrategias y, en especial, nos centramos en aquella que se hace desde la menor disponibilidad de recursos, que apunta a nuevas trayectorias formativas más complejas y sujetas, en mayor medida, a circunstancias y contingencias entre las que las características territoriales son especialmente relevantes.

Por un lado, damos algunas pinceladas que describen el universo educativo de **los estudiantes de clase media**: aquí la vía más “natural” es la de continuar con los estudios secundarios académicos, pues constituye el camino más seguro y lineal para alcanzar la meta de la ansiada universidad. Sólo en casos de muy deficientes resultados y/o escasa motivación académica se decantan por la elección de un CFGM, como apreciamos en esta cita, donde preservar la motivación de continuidad y, en ese sentido, “lo que te gusta”, parece ser prioritario, alejando así la opción nada deseable del abandono educativo.

Algunos padres o gente que conozco de: “mi hijo ha sido (...) por ejemplo, “científico”, pues (...) “mi padre es científico, mi hijo tiene que ser científico”. A mí no me ha pasado eso, entonces cuando yo lo comenté en casa, pues: “mira, papá y mamá, tal y cual”. (...) “oye, mira, haz lo que te gusta (...) y, si tienes que estudiar, va a ser por obligación, lo que hagas porque realmente te guste” (Roberto, CM, CFGM, Gestión Administrativa, Martos, IVR-bajo)

Al contrastar con las respuestas del cuestionario (Tabla 3), cruzadas por nivel educativo parental, apreciamos que entre estudiantes cuyos progenitores tienen estudios superiores, el principal motivo de elección de estudios es el “gusto”

por lo elegido, de manera clara respecto a estudiantes con menor capital escolar familiar. No queremos decir que la actitud de los estudiantes de clase media sea menos credencialista que la de quienes provienen de más bajas posiciones sociales; asumimos por lo tanto que el “gusto” se ve muy influido por la posición de los sujetos sociales en los distintos sistemas de estratificación social y, por tanto, de sus capitales económicos, ideológicos, culturales, sociales y simbólicos (Bourdieu, 1991). Al contrario, nos alejamos de esa dicotomía instrumental-expresivo, algo moralizante y sociocéntrica, que presupone un sujeto educativo idealmente vocacionado frente a otro más pragmático y calculador. El hecho de que las preferencias personales se expresen con más frecuencia, tanto en las respuestas del cuestionario como en los discursos en las posiciones sociales más aventajadas, creemos, nos habla de una mayor predisposición de éstas a seguir estudiando, lo que las aleja de la posibilidad del abandono educativo.

Tabla 3
P13a. Principal motivo por el que elegiste los estudios que cursas (nivel educativo parental)

	Obligatorios / No terminaron estudios	Secundarios posobligatorios	FP Superior	Universitarios	Total
Son los que más me gustan	37,1%	21,4%	59,1%	50%	40,9%

Continuar estudiando tras la etapa obligatoria, para jóvenes de clase media, es una opción tan naturalizada que no sólo no se cuestiona, sino que tampoco se tienen especialmente en cuenta los costes a la hora de elegirla. Incluso desplazarse a una gran ciudad que no sea la más cercana a la del municipio de origen puede actuar también como un componente incentivador de las apuestas de continuidad académica.

Tampoco es algo que mmm... realmente sea un factor muy determinante para mí, el que sea más cercano o no, también es porque es un sitio que conozco, es una ciudad (...) me refiero, tiene todos los beneficios de una ciudad en el sentido de: centros comerciales... (Miguel, CM, Bachillerato, Huércal-Overa, IVR-bajo)

En contraposición con este discurso, en **estudiantes de clases populares**, que no tienen tan “naturalizadas” las apuestas de continuidad, planea todo el tiempo el temor a una posible pérdida de sentido de la utilidad del hecho de seguir estudiando. En efecto, todos nuestros informantes de clases populares han descrito trayectorias que, desde el principio, parecen estar trazadas evitando el riesgo de posibles fracasos: han buscado en sus resultados exitosos en la etapa obligatoria razones para elegir Bachillerato y, a la inversa, han apuntado a sus

deficientes notas como razón suficiente para optar por un CFGM, descartando la vía académica cuando así ha sido el caso.

Obedecer el imperativo de seguir estudiando, pues, ha de hacerse exorcizando el miedo a “perder el tiempo”, que amenaza de algún modo estas decisiones en que el *entitlement* (Langa Rosado & David, 2006), el derecho al estudio, no es algo incuestionable como hemos visto en las clases medias.

No me veía, no me veía, era como: “¿dónde voy yo?, si a mí, lo primero no me va a gustar y no voy a estudiar, voy a perder todos los años.” Y ya sentía yo de hace..., mucho tiempo yo por ese mundo, en plan, curiosidad. Pues digo: “vamos a intentarlo y si pierdo el año, pues, va a ser igual que si lo pierdo en bachiller” (Ignacio, CO, CFGM-dual, Gestión Administrativa, Vélez-Rubio, IVR-alto)

De otro lado, este tipo de estudiantes expresa una muy consciente ponderación de todos aquellos factores que puedan hacer las apuestas menos costosas: precios, obtención de becas, proximidad geográfica de la oferta, duración y/o facilidad de los estudios, así como posibilidad de alcanzarlos en base a sus trayectorias previas.

Al principio mis padres hicieron mucho hincapié en las becas (se ríe) en que te la den, que no se te olvide, tal, cual (Nani, CO, CFGM en Atención a la Dependencia, se desplaza de un pueblo de Córdoba a Hinojosa, IVR alto).

Las decisiones de continuidad educativa, por otra parte, pretenden no sólo evitar posibles fracasos sino asegurar un mínimo de éxito y, en ese sentido, se toman, en mayor medida, buscando retornos laborales más seguros, lo que además de apreciarse recurrentemente en los discursos, se constata en las respuestas expresadas en la encuesta sobre los principales motivos de la elección (Tabla 4). Para estudiantes con un capital escolar más bajo, la razón de ofrecer mayores oportunidades laborales es el doble que en el caso de estudiantes de familias con niveles educativos superiores.

Tabla 4
P13b. Principal motivo por el que elegiste los estudios que cursas (nivel educativo parental)

	Obligatorios / No terminaron estudios	Secundarios postobligatorios	FP Superior	Universitarios	Total
Más oportunidades de obtener un trabajo	24,3%	10,7%	13,6%	11,4%	17,1%

En las respuestas concernientes a las expectativas de continuidad de estudios (Tabla 5), se aprecia que, aunque el porcentaje más elevado del total de estudiantes se inclina por la continuidad de estudios universitarios (47%), casi un tercio

pretende seguir cursando un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). No obstante, si observamos por nivel de estudios de los padres, se aprecia una más clara tendencia a continuar con CFGS en estudiantes de familias con menor capital educativo, casi tres veces más, respecto a aquellas con estudios universitarios. De otro lado, aunque tan sólo algo menos de un 15% de los jóvenes tiene intención de ponerse a trabajar al finalizar sus actuales estudios, lo que da cuenta de la tendencia a las continuidades educativas que hemos señalado anteriormente, este porcentaje baja al 2,3% en el caso de chicos y chicas de origen universitario.

Tabla 5
P24a. ¿Piensas seguir estudiando cuando apruebes este curso? (nivel educativo parental)

	Obligatorios / No terminaron estudios	Secundarios posobligatorios	FP Superior	Universitarios	Total
No, quiero ponerme a trabajar	18,6%	17,9%	22,7%	2,3%	14,6%
Sí, en la Universidad	31,4%	39,3%	54,5%	72,7%	47,0%
Sí, otro CFGM	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%	0,6%
Sí, otros estudios	11,4%	0,0%	0,0%	9,1%	7,3%
Sí, un CFGS	38,6%	42,9%	22,7%	13,6%	30,5%

Veamos estos mismos datos de planes de continuidad, desagregando por itinerario (Tabla 6). Apreciamos, por una parte, que algo más de la mitad (56,2%) de quienes estudian CFGM pretende continuar con un grado superior y, a su vez, sabemos por las estadísticas oficiales que uno de cada cinco jóvenes que concluyen un CFGS continúan hasta la Universidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b).

Tabla 6
P24b. ¿Piensas seguir estudiando cuando apruebes este curso? (itinerario formativo y nivel educativo parental)

		Obligatorios / No terminaron estudios	Secundarios posobligatorios	FP Superior	Universitarios	Total
FPGM	No, quiero ponerme a trabajar	32,5%	31,3%	50,0%	14,3%	32,9%
	Sí, otro CFGM	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	1,4%
	Sí, otros estudios	12,5%	0,0%	0,0%	28,6%	9,6%
	Sí, un CFGS	55,0%	68,8%	50,0%	42,9%	56,2%
BACH	Sí, en la Universidad	73,3%	91,7%	100,0%	86,5%	84,6%
	Sí, otros estudios	10,0%	0,0%	0,0%	5,4%	5,5%
	Sí, un CFGS	16,7%	8,3%	0,0%	8,1%	9,9%

Si miramos los relatos y planes expresados por las y los entrevistados, incluso al final del CFGM, vemos que en aquellas trayectorias en las que, quienes están estudiando formación profesional, explicitan la posibilidad de continuar, incluso hasta llegar al nivel universitario, éstas se representan como un deseo más o menos probable, pero que implica, en todo caso, un tiempo largo e incierto y, por ello, nada atractivo ni fácilmente manejable. Ante esta dificultad, ir dando pasos sobre seguro constituye un modo menos arriesgado y asumible de seguir estudiando. Esto supone a veces la necesidad de alternar periodos de estudio con otros de trabajo, para ahorrar lo necesario para continuar posteriormente estudiando de nuevo. Seguir un itinerario de alternancia les otorga confianza, al permitirles poner en valor en el mercado de trabajo los títulos que van obteniendo durante los diferentes periodos educativos. Esta estrategia de ir “paso a paso” (Langa Rosado et al., 2019), del mismo modo que les posibilita proyectar planes educativos menos “inseguros”, también les hace más sujetos a distinto tipo de contingencias y factores circunstanciales.

Porque tengo una ilusión muy grande con el superior, y puede ser que a lo mejor ya me ponga a trabajar, y ya pues prefiera eso antes de pararme, otra vez, a... (Nuria, CO, CFGM, Cocina y Gastronomía, Hinojosa del Duque, IVR-alto)

Terminé el grado, ahora el medio de Excavaciones y Sondeos, y...hablé con mis padres de si les parecía bien que siguiera estudiando o, si pudiera entrar a trabajar, que me quedara a trabajar. Ellos lo que me dijeron que..., si podía compaginar el estudio con el trabajo, que lo hiciera. ¿Qué no? Pues

que estudie (Jorge, CO, CFGM-dual, Excavaciones y Sondeos, Calañas, IVR-alto)

En el cuestionario (Tabla 7) apreciamos, en esta línea, cómo de fondo late una dependencia de la familia que no se asume sin más de un modo muy prolongado. Casi un 22% de estudiantes con progenitores de nivel educativo bajo expresa la preferencia de su familia (bastante/muy de acuerdo) por trabajar al finalizar el curso en lugar de continuar estudiando, lo que supone cuatro veces más que en el caso de las familias con estudios universitarios (solo un 4,6%).

Tabla 7
P30.1 Grado de acuerdo con “A mi familia le gustaría más que trabajase a estar estudiando” (nivel educativo parental)

		Obligatorios / No terminaron estudios	Secundarios posobligatorios	FP Superior	Universitarios	Total
A mi familia le gustaría más que trabajase a estar estudiando	Nada de acuerdo	78,5%	85,7%	86,4%	95,5%	85,3%
	Poco de acuerdo					
	Bastante de acuerdo	21,5%	14,2%	13,6%	4,6%	14,6%
	Muy de acuerdo					

Para quienes provienen de clases populares, en ese sentido, estudiar FP es una apuesta de continuidad menos arriesgada que la de cursar Bachillerato. El itinerario “más académico” significa adentrarse en una trayectoria larga y cuyas salidas laborales, además, se alejan en el tiempo, prolongando con ello la dependencia de la familia que, como acabamos de ver, no se asume de un modo tan aproblemático como en posiciones sociales más acomodadas. Hacer un CFGM se valora como una opción más segura que además permite una estrategia paulatina que posibilita, con el título ya conseguido, ir trabajando previamente o compatibilizarlo con la continuidad hacia un CFGS que les pueda llevar potencialmente a la universidad. De hecho, destacamos un dato curioso: entre quienes estudian Bachillerato, si volvemos de nuevo a las respuestas del cuestionario (Tabla 6), vemos cómo tan sólo un 9,9% de ellos piensa hacer un módulo superior de formación profesional, mientras que esta cifra sube al 16,7% si miramos a quienes tienen padres con el mínimo nivel de estudios. Este tipo de itinerario previsto (Bachillerato para hacer un CFGS) pensamos que nos está informando de un modo más paulatino y menos arriesgado de continuar estudiando para chicos y chicas de clases más bajas. Lo que apreciamos es cómo se van configurando formas más complejas de trayectorias educativas que muestran un carácter contingente y en todo caso muy alejado de planes seguros, lineales y previsibles.

Esta heterogeneidad de trayectorias en el caso de estudiantes de clases populares nos habla, de nuevo, de una menor disponibilidad de recursos.

Uuuf (“resopla”) sí y no. Pero para eso tendría que trabajar un montón y ahorrar un montón (“se ríe”) Entonces, si yo quiero eso, pues me lo tendría que pagar yo y pues tendría que trabajar más (“se ríe”) (...). Me encantaría ir a la Universidad y sacarme una carrera porque la verdad que poder, podría, pero es eso, que tendría que trabajar. Entonces, como no tengo dinero suficiente, pues hago un Ciclo Superior y ya está (Teresa, CO, CFGM, Auxiliar de Enfermería, Huércal-Overa, IVR-bajo).

Por otra parte, el carácter menos teórico de la formación profesional frente a la del bachillerato y la universitaria, es algo muy estimado en todos nuestros entrevistados de clases populares que hacen este itinerario. En efecto, las prácticas son un componente altamente valorado. Esto es especialmente un elemento destacado entre quienes cursan la modalidad dual de la FP. Ahora bien, podríamos pensar que esta modalidad ha sido seleccionada por su mayor valor o prestigio, y sin embargo lo que apreciamos es que precisamente el carácter contingente de las decisiones de este tipo de estudiantes, ha hecho que la dual haya sido en buena parte de los casos una “no elección”, un itinerario al que se ha llegado de un modo más bien azaroso y sin mucha información de la naturaleza de este tipo de formación profesional, que de hecho es poco conocida aún entre el estudiantado en general.

Eh Mmmmm (...) (“piensa”) Más que elegirlo, nos elegían a nosotros los profesores porque todos los matriculamos de Dual y ya luego los profesores viendo cómo iba cada alumno pues decían “pues mira, tú estás más apto para ir a una empresa” y otros, por ejemplo, pues no (...). O sea, cuanta nota más alta y, digamos, un mejor comportamiento, sí vas al Dual, si no, no (Edi, origen inmigrante de 1ª generación, CO, CFGM Dual en Electricidad, Huércal Overa, IVR bajo).

4.2. La FP como opción más segura y facilitadora del arraigo territorial

El sentido de las apuestas educativas para jóvenes de clases populares, recapitulando lo hasta ahora analizado, muestra una menor disposición a asumir riesgos o, al revés, una mayor tendencia a buscar garantías de cierto éxito y de evitar fracasos. Es, en ese sentido, más ponderador de los costes y también más contingente, más sujeto a factores circunstanciales. Las elecciones concretas de los estudios que se cursan en muchas ocasiones van a depender más, por ello, de la oferta local o cercana al municipio y/o a su posible continuidad. Es bastante común elegir un CFGM como “puente” hacia un grado superior de preferencia, aunque también en ocasiones estos planes iniciales se vayan modificando sobre la marcha.

Tenía pensado hacer Educación Infantil, pero me metí aquí porque me llamó la atención el ciclo y podía acceder a Educación Infantil a través de este ciclo. Pero..., pero ya, pues no voy a estudiar Educación Infantil, ya estoy con esto (Nuria, CO, CFGM, Cocina y Gastronomía, Hinojosa del Duque, IVR-alto)

Las posibilidades de continuidad quedan así muy circunscritas a una oferta de formación profesional que es a todas luces más escasa y desigualmente distribuida, sobre todo en el medio rural, que la del Bachillerato (Magro, 2023), del que precisamente se autoexcluyen por valorarlo como más arriesgado y dependiente de tener unos previos buenos resultados académicos. Esto se expresa en algunos discursos en forma de queja, por lo injusto e inequitativo de un sistema que hace depender sus elecciones exclusivamente de las notas. Su descontento, pensamos, nos remite a la paradoja en que les sitúa el que condicionen sus elecciones al éxito académico, en cuyo déficit tienden más a elegir formación profesional, siendo ésta más escasa en su oferta y sobre todo de continuidad en las mismas familias profesionales de grado superior y, por ello, más selectiva en muchas ocasiones.

Gente, que, a mi parecer, lo veo, mal para la gente que tenga menos notas, por ejemplo, yo me centro en mi caso, de decir: “mmm, yo nunca he estudiado, tenía muy mala nota media”, me hubiese dado mucha rabia de decir: “no tengo nota media, no consigo entrar en un ciclo que me gusta por no tener nota”, y ahora a lo mejor alguien que tiene notable en la ESO se mete allí porque..., por echar, por echar el rato, y luego se quite, porque te está quitando la plaza. Entonces en ese sentido, yo creo que a lo mejor hay mucha gente que sí que se ha quedado fuera (Samuel, CO, CFGM, Sistemas Microinformáticos y Redes, Hinojosa del Duque, IVR-alto)

El caso de la siguiente joven resulta muy ilustrativo del carácter contingente y azaroso de las decisiones de continuidad, que le llevan a escoger, casi sin saberlo y desde luego sin haberlo buscado de manera planificada, un CFGM en su modalidad dual. Apreciamos, no obstante, y esto ha sido recurrente en todo el estudiantado de la minoritaria FP-dual, que esta formación les ha resultado altamente satisfactoria, estimando de ella sobre todo el carácter más práctico y conectivo con el tejido laboral local, así como la oportunidad de arraigo territorial que, a la postre, les proporciona.

Mi prima que es profesora también y conoce este tema, me dijo: “tienes uno al lado de tu clase, de tu casa, es un ciclo que te va a gustar, que tiene dual, aprovéchalo, y... sigues estando aquí en tu pueblo”. Dice: “tú estudias, y punto, y haces prácticas de lo que estás dando”. Y eso, pues, quieras que no, el gusanillo lo alimenta. Y le dije: “bueno, pues vamos a probar, está al lado de mi casa, y voy a poder tener también prácticas y todo, voy a aprender más cosas”, y digo: “adelante” (Yolanda, CO, CFGM-dual, Producción Agropecuaria, Vélez-Rubio, IVR-alto)

Siguiendo con este mismo caso, podemos observar cómo en estudiantes de origen popular que han elegido un CFGM se aprecian de un modo más

contundente los discursos de arraigo y compromiso con el territorio, como por otra parte ha sido identificado recientemente para zonas rurales de Andalucía (García-Arias et al., 2021).

Pues porque mira, es un sitio que a mí... porque yo me muevo mucho en Vélez-Rubio y en Vélez-Blanco, que es donde vive mi padre. Entonces, son sitios que son muy familiares para mí, conozco a mucha gente, me siento muy acogida. Y veo que lo que yo pueda hacer en un futuro puede ayudar también a mi comarca y a la gente de aquí. Y luego varios proyectos que tengo en mente, entonces... yo me veo aquí. (Yolanda, CO, CFGM, Producción Agropecuaria, Vélez-Rubio, IVR-alto)

Por el contrario, ha sido recurrente en los discursos de estudiantes de Bachillerato la idea de “salir fuera” para seguir estudiando, al menos un tiempo, con el objetivo de insertarse en el mercado laboral. Veamos cómo en las respuestas del cuestionario (Tabla 8) se confirma esta tendencia: En la primera, sobre la preferencia por vivir en un ámbito rural o urbano, los pueblos reciben mejor valoración que las ciudades entre el alumnado de CFGM (27 puntos más que Bachillerato).

En coherencia con este dato, en las respuestas relativas a los planes futuros de movilidad a cinco años vista, la opción de quedarse en el medio rural es de nuevo mayor entre quienes estudian FP.

Tabla 8
P40 y P41. Grado de arraigo al territorio y expectativas de movilidad (itinerario formativo)

		CFGM	BACH	Total
¿Dónde dirías que se vive mejor: en los pueblos o en las ciudades?	En los pueblos	67,9%	40,9%	53,2%
	En cualquiera de los dos	14,2%	38,7%	27,5%
	En las ciudades	17,9%	20,4%	19,3%
Dentro de los próximos cinco años, si pudieras elegir: ¿te irías de dónde vives o te quedarías?	Me iría	52,6%	86%	70,8%
	Me quedaría	47,4%	14%	29,2%

Ahora bien, al profundizar en los discursos del alumnado se aprecia que lo más determinante de estas estrategias, lo que las hace más locales, es precisamente la menor disposición de recursos para desplegar las apuestas educativas y la necesidad de no prolongar por ello en demasía la dependencia familiar. La prioridad es trabajar y, de hecho, compatibilizar trabajo y estudios o trabajar un tiempo para ahorrar y así poder seguir estudiando, se convierte en una estrategia-tipo en algunos de estos y estas jóvenes, como acabamos de ver.

Las continuidades educativas si bien muy deseadas en muchos de los casos, no siempre son posibles sin el recurso de empezar a obtener ciertos ingresos; otras veces, en cambio, se opta por no seguir estudiando tras el CFGM si en el pueblo tienen posibilidades de desempeñar un empleo. Por ello, las oportunidades laborales de la zona constituyen, además y/o junto a la oferta educativa, un potente factor de arraigo territorial, y aún más cuanto más baja es la posición socioeconómica.

Yo no quiero que nadie me regale “ná”, eso es lo que tengo muy claro (...). Hombre, por preferir, prefiero, a lo mejor, aquí, en mi pueblo porque al final tienes a tu familia, tienes a tus amigos (Aurora, CO, CFGM-dual, Polímeros y Metales, Martos, IVR-bajo)

Hombre, opciones... opciones muchas-muchas no hay. Si quieres muchas opciones te tienes que mover más... en la ciudad y demás. Pero por aquí ahora mismo que es lo que están las minas, los, los grados medios que hay en el instituto son para trabajar en las minas, vamos. Que lo acabas y puedes trabajar bien (...) Tampoco me gusta mucho estudiar, la verdad... Me gustaría sacarme pues los carnets de camión, autobús, esas cosas... (Carlos, CO, CFGM, Electromecánica, Calañas, IVR-alto)

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las conclusiones que se exponen en este artículo se hacen desde una perspectiva multidisciplinar de la desigualdad de oportunidades educativas por clase social que muestra la configuración de una paradoja que aúna la elección de itinerarios educativos con el arraigo en el medio rural andaluz. El autodescarter académico de las y los jóvenes de clases populares cuando no tienen trayectorias exitosas les lleva a elegir más el itinerario de la formación profesional cuya oferta es más escasa en el territorio rural; de esta manera, las apuestas educativas, y sus posibles continuidades, se ven muy limitadas y a veces sujetas precisamente a la competencia académica.

Si, en general, también para los jóvenes varones y no sólo para ellas, en un contexto de policrisis, se ha erigido el seguir formándose en una suerte de desiderátum, el modo de dar cumplimiento a este imperativo “generacional” aparece muy matizado por actitudes de diferente gestión de los riesgos o de su opuesto, las seguridades, que implica seguir estudiando tras la etapa obligatoria. Esto, pensamos, nos habla sobre todo de la menor disposición de recursos de las clases populares, lo que se puede retraducir asimismo en un menor “entitlement”.

Para las posiciones más bajas, el no disponer siempre de un colchón familiar para asumir estrategias de continuidad educativa más largas e indefinidas, obviamente les hace más cautos en sus decisiones. El sentido de las apuestas formativas es más ponderador de costes y retornos probables y ello hace más atractiva la opción de la FP, por valorarse como más corta, más segura y posibilitadora de transiciones “paso a paso”. No obstante, la mayor sujeción de sus estrategias educativas a factores contingentes o circunstanciales, como la propia oferta local

de plazas de CFGM y sus posibles continuidades de familia profesional en el CFGS, así como la oferta laboral en los territorios, limita y/o condiciona la posibilidad de las trayectorias de continuidad. Esta condición resulta especialmente relevante en un contexto de clara desigualdad de servicios educativos, como ocurre en el medio rural.

En este sentido, lo que hace atractivo seguir en el territorio –la oferta educativa y de puestos de trabajo acordes a la cualificación adquirida– se muestra especialmente relevante para aquellos grupos sociales que no cuentan con suficientes recursos como para emprender trayectorias educativas más largas y que les conduzcan a la ciudad con mayor probabilidad. Paradójicamente, las chicas y chicos de más bajo perfil socioeconómico y educativo, más proclives a quedarse en los pueblos, a su vez, han de tomar sus decisiones a veces en un espacio en el que un bajo desarrollo territorial con escasas salidas laborales puede actuar como factor de expulsión.

Nuestros hallazgos respaldan las preocupaciones en torno a la descapitalización del medio rural como resultado de la marcha de sus activos más valiosos, los y las jóvenes, como forma de superar la brecha rural. Esta desconexión entre una oferta coherente de transiciones educativas y de empleo sostenible en el territorio, creemos que configura, como se viene denunciando desde hace tiempo, una desigual “geografía de las oportunidades” que, nuevamente, discrimina en mayor medida a aquellos grupos más desfavorecidos por razón de clase social.

Por eso, queremos concluir proponiendo como medida para luchar contra el despoblamiento el hecho de que los poderes públicos garanticen una oferta formativa accesible, diversa y sensible a las expectativas y aspiraciones de la juventud rural andaluza, que trate de estar vinculada al territorio y que mejore la percepción –y el alcance real– de las medidas de desarrollo territorial. Ello redundaría asimismo en un sistema educativo más equitativo, que en las zonas rurales se habría de concretar en una apuesta decidida por ampliar la oferta pública de FP, favorecedora de un mayor y justo acceso a la educación superior, incluida la universidad, en tanto la FP es una preferencia de estudiantes de más baja procedencia social en sus estrategias de continuar estudiando.

Nuestra investigación pretende contribuir a la cohesión y equilibrio entre territorios, con especial atención al medio rural, atravesado por mayores dificultades estructurales y con una falta de inversión manifiesta. Para ello integra la perspectiva territorial con la educativa englobando a ambas bajo el paraguas de la equidad social. Señalamos, por último y en este mismo sentido, la necesidad de incorporar la mirada de género, que por cuestiones de extensión no se ha añadido aquí, abordando así en clave interseccional la complejidad de los modos en que se (re)producen las desigualdades sociales. Simplemente adelantar como una de las conclusiones más relevantes de este análisis la mayor preferencia a salir del territorio rural de las mujeres, como forma de escapar de los mandatos de género tradicionales, y en consonancia con su mayor voluntad de continuidad educativa.

6. FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

El trabajo presentado se enmarca en el proyecto de investigación “Itinerarios formativos, desarrollo y sostenibilidad rural: relación entre las trayectorias académicas y las expectativas de arraigo de la juventud rural (Ref. UPO-1260928)”, que abarcó del 1 de enero de 2020 al 31 de diciembre de 2022. Proyecto financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, de la Junta de Andalucía, en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020.

Agradecemos al profesorado y alumnado de los institutos participantes su colaboración en el estudio.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AYALA, L., & CANTÓ, O. (2022). “Radiografía de la desigualdad en España”. En L. Ayala Cañón (Ed.), *Desigualdad y pacto social* (pp. 10–24). Fundación La Caixa. https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/documents/22890/548693/Desigualdad+y+pacto+social_ES_Julio2022.pdf/a641e5f2-6789-c143-0466-552df29ec0c1?t=1657627443892
- BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus Humanidades.
- BRUNA, F., RUNGO, P., & ALLÓ, M. (2022). En las raíces de la desigualdad: movilidad social intergeneracional y territorio. Fundación La Caixa. https://elobservatorio-social.fundacionlacaixa.org/documents/22890/532601/C10_ES_ID_BrunaRungoAllo.pdf/250d642d-74b3-2fe5-b2d6-008448fe3d8a?t=1652269022289
- CAMARERO, L., CRUZ, F., GONZÁLEZ, M. T., del PINO, J. A., OLIVA, J., & SAMPEDRO, R. (2009). “La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social”. En L. Camarero Rioja (Ed.), *Colección Estudios Sociales* (Vol. 27). Fundación la Caixa. https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/vol27_es.pdf
- CAMARERO, L., & OLIVA, J. (2019). “Thinking in rural gap: mobility and social inequalities”. *Palgrave Communications*, 5(1), 95. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0306-x>
- CAMARERO, L., OLIVA, J., & QUEROL, V. (2023). “Retos de cambio para la vida rural: Procesos, dinámicas y políticas públicas”. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 28(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.6035/recerca.7262>
- CAMARERO, L., & SAMPEDRO, R. (2008). “¿Por qué se van las mujeres? El continuum de movilidad como hipótesis explicativa de la masculinización rural”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 73–105. <https://doi.org/10.2307/40184907>
- DOMÍNGUEZ ÁLVAREZ, J. L. (2020). “El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada”. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 8, 60-78. <https://www.cjex.org/wp-content/uploads/2021/02/Desigual-Acceso.pdf>
- DE LA FUENTE-ROLDÁN, I. N. y SÁNCHEZ-MORENO, E. (2023). “Exclusión social y pandemia: la experiencia de las personas en situación de sinhogarismo”. *Em-*

- piria. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 58, 123-153. <https://doi.org/10.5944/empiria.58.2023.37383>
- ELÍAS, M., MERINO, R., & SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2020). “Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis”. *Revista Española de Sociología*, 29(3-Sup2), 27–46. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>
- GALSTER, G. C., & KILLEN, S. P. (1995). “The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework”. *Housing Policy Debate*, 6(1), 7–43. <https://doi.org/10.1080/10511482.1995.9521180>
- GARCÍA-ARIAS, M. A., TOLÓN-BECERRA, A., LASTRA-BRAVO, X., & TORRES-PAREJO, Ú. (2021). “The out-migration of young people from a region of the “Empty Spain”: Between a constant slump cycle and a pending innovation spiral”. *Journal of Rural Studies*, 87(March), 314–326. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.008>
- GARCÍA-LUQUE, O., FAURA-MARTÍNEZ, Ú., & LAFUENTE-LECHUGA, M. (2023). “Desigualdad Social y Territorial de la Educación en España”. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 166-195. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.9764>
- GÓMEZ BENITO, C. (2020). “La lucha contra la despoblación: ¿políticas transformadoras o de paliativos”. *Panorama Social*. “El Campo y La Cuestión Rural: La Despoblación y Otros Desafíos,” 31, 9–14. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2020/09/Panorama-Social-31-digital-2.pdf>
- GONZÁLEZ-LEONARDO, M., & LÓPEZ-GAY, A. (2021). “Del éxodo rural al éxodo interurbano de titulados universitarios: La segunda oleada de despoblación”. *Ager*, 2021(31), 7–42. <https://doi.org/10.4422/ager.2021.01>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T., LUBIÁN, C., MARTÍN GIMENO, R., OJEDA CASARES, S., LANGA ROSADO, D., BOTÍA MORILLAS, C., & NAVARRO ARDOY, L. (2022). “¿Estudiar para irse? Influencia de las enseñanzas secundarias postobligatorias en las estrategias de movilidad de la juventud rural”. En E. Moyano (Ed.), *La España rural: retos y oportunidades de futuro* (pp. 237–255). Cajamar Caja Rural. <https://publicacionescajamar.es/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/mediterraneo-economico-35-la-espana-rural-retos-y-oportunidades-de-futuro>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T., & MONTERO LOGROÑO, I. (2020). “¿Por qué te vas? Las políticas de desarrollo rural como instrumento de integración de la juventud rural en Andalucía”. *Kult-Ur*, 7(14), 35–66. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/195781>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T., MONTERO LOGROÑO, I., & ÁGUILA DÍAZ, J. (2023). “¿Políticas hacia la población o para la despoblación? Los dilemas de la juventud rural”. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, 28(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/recerca.6495>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T., MOSCOSO, D., MUÑOZ, V., & BONETE, B. (2011). “Diagnóstico de la juventud rural en Andalucía”. *Consejería de Agricultura y Pesca de la Junta de Andalucía*. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/DIAGNÓSTICO_JUVENTUD.pdf
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. T., NAVARRO ARDOY, L., & OLIVA SERRANO, J. (2018). “Juventud y desarrollo rural: contexto y elementos para una comparación internacional”. En *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades* (Ed.), *Empleo, capacitación y jóvenes rurales de México* (pp. 29–66).

- GRANOVETTER, M. (1985). "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness". *American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510. <http://www.jstor.org/stable/2780199>
- HARVEY, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>
- LANGA ROSADO, D. (2018). "La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte". *Revista Española de Sociología*, 27, 135–143. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>
- LANGA ROSADO, D., & DAVID, M. E. (2006). "A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England". *Journal of Education Policy*, 21(3), 343–365. <https://doi.org/10.1080/02680930600600630>
- LANGA ROSADO, D., TORRENTS, D., & TROIANO, H. (2019). "El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social". *Revista de Sociología de La Educación*, 12(2), 220. <https://doi.org/10.7203/rase.12.2.14308>
- MAGRO MAZO, C. (2023). "Urge repensar el actual Bachillerato". *Cuadernos de Pedagogía*, 540, Sección: Tema del Mes, marzo 2023.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007). "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas". *Revista de Educación*, 342, 287–306. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8ae928a8-29a8-40b5-85ae-01c4e59d875d/re34214-pdf.pdf>
- MERINO, R., MARTÍNEZ GARCÍA, J. S., & VALLS, O. (2020). "Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional". *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 259–277. <https://doi.org/10.5565/REV/PAPERS.2776>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023a). "Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2022". En Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023b). "Sistema estatal de indicadores de la educación". <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>
- MINISTERIO DE UNIVERSIDADES (2023). "Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-23". https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- PÉREZ, L. A. S. (2021). "Análisis de la Estrategia Nacional frente a la Despoblación en el Reto Demográfico en España". *Ager*, 33, 7–34. <https://doi.org/10.4422/ager.2021.18>
- PLANAS, J. (2018). "El futuro de la relación entre educación y trabajo". En F. Miguélez (Ed.), *La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar* (pp. 158–186). Bellaterra: Universidad Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/190323>
- REQUENA, M., & SALAZAR, L. (2022). "La igualdad pendiente: persistencia de la desigualdad de oportunidades tras la expansión educativa". En L. Ayala Cañón (Ed.), *Desigualdad y pacto social* (pp. 77–92). Fundación La Caixa.
- RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, M. de L. Á., & DOMÍNGUEZ MUJICA, J. (2019). "Movilidad interior de los estudiantes universitarios españoles (2001-2015): una lectura geográfica". *Cuadernos Geográficos*, 58(1), 300–320. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i1.6615>

- SERNA, M. (2019). “¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes desde el campo de estudios de élites”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 43, 187–210. <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/24305/19401>
- TARABINI, A., & JACOVKIS, J. (2020). “Las transiciones a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa”. *Education Policy Analysis Archives*, 28(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4860>
- TORRENTS, D., & TROIANO, H. (2021). “El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174, 147–168. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>

