

Trayectorias educativas y laborales de la juventud rural: articulación entre educación secundaria y técnico-productiva en Piura, Perú. *Educational and Labor Trajectories of Rural Youth: Articulation between Secondary and Technical-Productive Education in Piura, Perú.* Rafael Egúsquiza Loayza, Ander Alonso-Pastor, Luis Enrique Tineo Quispe y Derek Andrés Osain-Nicho. *Población & Sociedad* [en línea], ISSN 1852-8562, Vol. 33 (1), 2026, pp. 1-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2026-330102>. Puesto en línea en junio de 2026.

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons Atribución - No Comercial CC BY-NC-SA, que permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra y generar obras derivadas, siempre y cuando se cite y reconozca al autor original. No se permite, sin embargo, utilizar la obra con fines comerciales.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Contacto


poblacionysociedad@humanas.unlpam.edu.ar

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/index>

Población
& Sociedad
revista de estudios sociales

Trayectorias educativas y laborales de la juventud rural: articulación entre educación secundaria y técnico-productiva en Piura, Perú

Educational and Labor Trajectories of Rural Youth: Articulation between Secondary and Technical-Productive Education in Piura, Perú

Rafael Egúsquiza Loayza 


Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Investigación y Políticas Educativas. Lima, Perú. rafael.egusquiza@uarm.pe

Ander Alonso-Pastor 

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Cátedra UNESCO en Políticas Educativas y Agenda 2030. Lima, Perú. ander.alonso@uarm.pe

Luis Enrique Tineo Quispe 

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Investigación y Políticas Educativas. Lima, Perú. luis.tineo@uarm.pe

Derek Andrés Osain-Nicho 

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Investigación y Políticas Educativas. Lima, Perú. derek.osain@uarm.pe

Resumen

Este estudio analiza las trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados de un programa de articulación entre formación técnico-productiva y escuelas secundarias rurales de Piura, Perú. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron 23 entrevistas semiestructuradas a actores con perfiles diferenciados, egresados, docentes, directivos y personas microempresarias vinculadas al programa, identificando cinco dimensiones: inserción laboral, continuidad educativa, competencias técnicas, habilidades socioemocionales y expectativas profesionales. La formación técnica impulsa la empleabilidad y el emprendimiento, pero su impacto depende de factores socioeconómicos, redes familiares y género.

Palabras clave: educación rural; enseñanza técnica y profesional; empleo de jóvenes; transición a la vida activa; desarrollo rural; desarrollo de las habilidades

Abstract

This study analyzes the educational and labor trajectories of young graduates from a program linking technical-productive training with rural secondary schools in Piura, Peru. Using a qualitative approach, 23 semi-structured interviews were conducted

with actors from differentiated profiles, graduates, teachers, principals, and micro-entrepreneurs linked to the program, identifying five key dimensions: labor insertion, educational continuity, technical skills, socio-emotional abilities, and professional expectations. Technical training promotes employability and entrepreneurship, but its impact depends on socioeconomic factors, family networks, and gender.

Keywords: rural education; technical and vocational education; youth employment; transition from school to work; rural development; skills development

Introducción y desarrollo del problema

La transición de la educación hacia el mundo del trabajo es uno de los momentos críticos en la vida juvenil. La educación y el empleo son, especialmente en áreas rurales y en los quintiles de menores ingresos, los principales canales de movilidad e integración social y cultural en los países latinoamericanos (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Es que así la educación técnica complementa diversas competencias académicas tradicionales con formación vocacional como habilitadores de la empleabilidad juvenil con el fin de lograr el cierre de brechas socioeconómicas y de género en las trayectorias postsecundarias de quienes egresan del sistema educativo (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Sepúlveda, 2016; Rapoport et al., 2022). Sin embargo, tanto la inserción laboral exitosa como la continuidad de los estudios superiores de las personas egresadas siguen presentando enormes retos y problemas propios de la escuela rural (Corica et al., 2023). Entre estos problemas, se encuentran: la repitencia, la baja calidad pedagógica, la deserción escolar, las pocas oportunidades de inserción laboral, la baja correspondencia entre las demandas productivas y laborales de la economía local con la oferta formativa disponible, o las grandes dificultades para continuar estudios superiores en los territorios, entre otros (Hualde Alfaro y Tapia García, 2020, Corica y Alfredo, 2021; Corica et al., 2023).

Si bien estas problemáticas previas son transversales a los sistemas educativos latinoamericanos, estas interpelan a la educación técnica de una manera particular (Sepúlveda, 2016). Aunque busca vincular la formación con el mundo del trabajo, la educación técnica no solo se reduce a la lógica de preparación para el empleo, sino que constituye una estrategia propedéutica integral históricamente orientada a mitigar las desigualdades estructurales en el acceso a oportunidades laborales y de educación superior en diálogo con la estructura productiva de los territorios en donde se encuentra presente (Lemos y Najmias, 2019; Hualde Alfaro y Tapia García, 2020; Morais et al., 2021). En ese sentido, en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica y espacios rurales, la educación técnica es percibida por las familias como una vía de movilidad social, al ofrecer formación orientada a las demandas del mercado local y a la generación de emprendimientos productivos, habilitando la posibilidad de estudios terciarios técnicos, e idealmente universitarios (Sepúlveda, 2016; Zenklusen, 2020).

Esta doble articulación entre educación y economía ha promovido el interés por la educación técnica como herramienta de inserción laboral, desarrollo del capital humano y respuesta a las demandas productivas, especialmente en países de renta media y en contextos de alta vulnerabilidad juvenil (Shi y Bangpan, 2022). En varios países de América Latina, la educación técnica se organiza en trayectorias relativamente articuladas entre la educación secundaria, con escuelas o liceos técnicos, y la educación superior, con institutos técnicos y tecnológicos (Romeiro y Pacheco, 2021; Weller, 2023).

A diferencia de estos sistemas, en el Perú no existe la figura de la educación secundaria como modalidad que se articule o concluya a una opción educativa técnica. En el sistema peruano la educación técnico-productiva se realiza a través de los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO), que cumplen un rol de espacio paralelo a la educación básica y que puede articularse a la educación superior técnica. Los CETPRO tienen como antecedente a los Centros de Educación Ocupacional (CEO) y los Programas de Educación Ocupacional (PEO). Actualmente los CETPRO operan ofreciendo formación en competencias técnicas elementales orientadas a la inserción laboral y ocupacional inmediata, lo que a su vez los convierte en espacios de transición exclusivamente laboral (Hualde Alfaro y Tapia García, 2020; Gavino Ramírez y Gutierrez Huanca, 2024; Maturo y Bocchio, 2024).

No obstante, pese a que la educación técnica está orientada a mejorar la equidad en la educación y responder a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de los contextos de aprendizaje en los que se despliega, esta no está exenta de reproducir un régimen académico hegemónico, que representa dinámicas orientadas a la producción urbana y que profundiza la división sexual del trabajo (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Hualde Alfaro y Tapia García, 2020; Corleto y Esparza, 2021; Maturo y Bocchio, 2024). De esta forma, existe una distancia entre las trayectorias teóricas que los currículos proponen a la comunidad educativa, y que se asumen como naturales al tránsito vital del estudiantado, y las trayectorias reales que atraviesan las juventudes, en donde elementos como el género, la cultura o la particularidad de la pobreza rural son homogeneizados por un currículo que tiende a invisibilizar estas experiencias reales (Zenklusen, 2020; Bidauri, 2022; Cella, 2022).

Frente a estos desafíos, han surgido iniciativas orientadas a fortalecer la educación técnica en contextos rurales, buscando no solo mejorar la empleabilidad de los egresados, sino también ampliar su acceso a oportunidades formativas y profesionales. Una de estas iniciativas fue el Programa de Secundaria Rural "Horizontes" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Perú. Este programa fue financiado por la Fundación Porticus y diseñado e implementado por UNESCO Perú con el propósito de preparar a estudiantes de colegios secundarios públicos rurales para construir proyectos de vida vinculados a sus comunidades, promoviendo el desarrollo de habilidades

socioemocionales e interculturales junto con una certificación técnica. Inicialmente fue implementado en cuatro regiones: Amazonas, Ayacucho, Cusco y Piura; y operó entre 2019 y 2023.

En el caso de Piura, este programa se ejecutó mediante el Sistema de Articulación del Programa Horizontes (SAPH), desarrollado en el distrito rural de San Miguel de El Faique. Su implementación en el territorio estuvo a cargo del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), una Organización No Gubernamental con presencia en el corredor Alto Piura que gestionó el programa "Horizontes" en las provincias de Morropón y Huancabamba. Esta iniciativa buscaba repensar el sentido y la función de la educación secundaria rural, articulando la educación básica de nivel secundario con competencias técnicas que permitan a los jóvenes fortalecer su desarrollo personal y profesional (Egúsquiza et al., 2025).¹ El SAPH operó articulando tres instituciones educativas secundarias del distrito de San Miguel de El Faique con el CETPRO "Esteban Buscemi". De esta manera, los estudiantes de las instituciones de educación secundaria tuvieron la oportunidad de cursar, al mismo tiempo, y optando a una doble certificación, sus estudios tanto escolares como técnicos, desde el tercer año de la secundaria, en los módulos de Industrias Alimentarias y Producción de Hortalizas, respondiendo así a las principales cadenas productivas del territorio. La implementación de esta estrategia respondió a las demandas productivas tanto del territorio como a las dinámicas de trabajo y vida de las familias rurales presentes en la comunidad educativa, configurándose en función de la oferta formativa del CETPRO y convirtiéndose en un espacio para la profesionalización juvenil en un territorio en el que la migración rural-urbana suele ser la principal estrategia de inserción laboral (Troncos, 2022).²

La selección de este CETPRO como caso de estudio responde a razones tanto institucionales como territoriales: con una matrícula de 368 jóvenes, esta institución concentra más de la mitad de la población estudiantil de educación técnico-productiva de la provincia de Huancabamba (Ministerio de Educación de Perú, 2024). También, fue la institución articuladora central del SAPH en el corredor Alto Piura, territorio caracterizado por una economía predominantemente agropecuaria, altos índices de informalidad laboral juvenil y limitada oferta de educación superior en el propio territorio. Su importancia radica entonces en ser un puente entre la escuela secundaria y el mundo del trabajo, así como una alternativa para jóvenes que, debido a las condiciones de ruralidad, enfrentan barreras en su acceso a estudios superiores.

El período 2021-2023 corresponde a las tres últimas promociones del programa "Horizontes", seleccionadas por ser las primeras en completar el ciclo formativo articulado en condiciones de plena implementación del SAPH. Cabe señalar que las promociones de 2021 y 2022 egresaron en un contexto marcado aún por los efectos de la pandemia de COVID-19, durante la cual el programa debió adaptar su metodología mediante estrategias de educación a distancia, incluyendo programas de radio y material auto instructivo, lo que

permitió analizar trayectorias construidas en condiciones de particular adversidad.

En este contexto, la investigación tiene como objetivo comprender cuál es la situación de la juventud egresada de las instituciones educativas que participaron en el SAPH en relación con su inserción laboral y sus expectativas profesionales. Para ello, se analizó la percepción de la comunidad educativa sobre las oportunidades y limitaciones que impactan en las trayectorias de quienes egresaron, entendidas como procesos de transición complejos (Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025) articulando su inserción al mundo del trabajo con sus proyecciones hacia la educación superior y sus aspiraciones y metas de desarrollo personal y familiar. Este estudio no solo busca describir estas dinámicas, sino también aportar elementos para reflexionar sobre el impacto de los modelos de articulación técnico-productiva en la educación rural sobre las trayectorias educativas y laborales de la juventud egresada, entendidas como procesos relacionales. Para ello, exploramos las estrategias desplegadas en la intersección entre la agencia individual, los recursos disponibles y los condicionantes estructurales y contextuales a los que se enfrentan la población egresada. Si bien el análisis no adopta la perspectiva de género como eje central, los datos evidenciaron patrones diferenciados por género que se recogen de manera transversal a lo largo de la discusión de resultados, particularmente en relación con las labores de cuidado, las barreras de inserción laboral y el liderazgo en espacios de emprendimiento. Para este fin, el artículo se organiza en torno a cinco secciones: tras la introducción, se desarrollan los antecedentes teóricos sobre trayectorias juveniles en contextos rurales y de educación técnico-productiva; luego se presenta el diseño metodológico del estudio; seguido de la discusión de resultados organizados en cinco categorías analíticas: inserción y progresión laboral, continuidad educativa, competencias técnicas y emprendimiento, habilidades socioemocionales y repertorios de acción, y expectativas profesionales y construcción de proyecto de vida; finalmente, se exponen las conclusiones y la agenda de política derivada del estudio.

Antecedentes

Si bien existe una importante extensión de la escolaridad en sectores rurales, la literatura reciente muestra que esta no garantiza por sí misma una inserción laboral digna, especialmente cuando los mercados rurales permanecen poco diversificados y la educación reproduce esquemas urbanos (Andriariniaina, 2017; Fiszbein et al., 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development –OECD–, 2018). Desde una perspectiva latinoamericana, la evidencia apunta a que las juventudes rurales siguen enfrentando una doble exclusión, a saber, en clave de territorio y por clase, limitando su acceso a empleos formales y a estudios superiores (Guiskin, 2019; Giraldo-Calderón y Becerra-Romero, 2023). Es así como, desde la teoría,

se puede comprender a la juventud rural no como una etapa efímera, sino como un ciclo vital en donde las juventudes despliegan agencia y estrategias de adaptación frente a la precariedad estructural (Cuervo et al., 2024; Griffin et al., 2025). Tales trayectorias emergen de la interacción entre diversos capitales, redes sociales y los dispositivos institucionales, en los que la educación técnica, productiva y vocacional juega un importante rol que todavía se discute y explora (Shi y Bangpan, 2022; Cuervo et al., 2024).

En el caso peruano, la literatura sobre educación técnico-productiva ha priorizado la relación entre las competencias adquiridas en la formación técnica y su impacto en la inserción laboral. Gran parte de la literatura se centra en evaluar si los perfiles profesionales egresados de los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) responden a las demandas del mercado, sin profundizar en las trayectorias educativas del estudiantado más allá de su acceso al empleo o capacidad de emprendimiento (Pablo Ricra et al., 2021; Girón Cahuana et al., 2022;). En términos institucionales, otros estudios han destacado el papel de las oficinas de seguimiento de personas egresadas, las oficinas de empleo y las encuestas de demanda laboral para analizar la pertinencia de las estrategias administrativas y pedagógicas de los CETPRO, así como las diversas modalidades de enseñanza con las que cuentan y su impacto en el momento de egreso estudiantil frente a las demandas del sector productivo urbano y rural (Alva López, 2019; Ramos, 2020; Ramirez Romero et al., 2022).

En comparación con la diversidad de enfoques internacionales para analizar las trayectorias juveniles desde la agencia, los capitales y las dinámicas institucionales de la educación técnico-productiva, la literatura peruana mantiene un abordaje restringido, limitando la comprensión de su desarrollo formativo más allá del mero acceso al mercado laboral. Lo anterior, exige la necesidad de explorar con mayor profundidad los espacios y dinámicas de transición entre el espacio educativo al término de la formación técnica y la inserción laboral desde una mirada centrada en las decisiones y agencia de los sujetos egresados (Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025). En este sentido, con transición referimos a un proceso heterogéneo en el que las trayectorias de las personas egresadas suponen complejas interacciones entre elementos estructurales, experiencias de vida, estrategias de acción y adaptación a oportunidades y retos sociales, culturales y de género (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Corleto y Esparza, 2021; Maturo y Bocchio, 2024; Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025).

Dentro de este marco, debemos entender las trayectorias en un doble despliegue, conceptual y metodológico (Briscoli, 2017). A nivel conceptual, remiten a un recorrido en el tiempo, un itinerario en la vida de los sujetos, atravesado por diversas dimensiones sociales, como el contexto familiar, la educación, la migración, los condicionantes socioeconómicos, el género, la ruralidad, la pobreza, entre otros. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se entrelazan, articulan e interactúan de manera compleja en la construcción de trayectorias individuales y colectivas (Gracia Toscano et al.,

2015; Briscioli, 2017). A nivel metodológico, el estudio de las trayectorias pone énfasis en la articulación entre distintos elementos. En primer lugar, las oportunidades y restricciones que los sujetos encuentran en el ambiente social, económico e institucional en el que se encuentran como condicionantes estructurales. En segundo lugar, las experiencias, capacidades, saberes y agencia de los sujetos para negociar sus recorridos con dichos condicionantes. Finalmente, el tiempo constituye un tercer nivel de análisis, considerando las distintas temporalidades sociales como niveles de análisis para explorar y comprender sus dinámicas de interrelación y causalidad (Gracia Toscano et al., 2015; Briscioli, 2017).

Sin embargo, a pesar de esta complejidad en cuanto a niveles de análisis y espacios de interacción, el sistema educativo plantea trayectorias teóricas basadas en un diseño curricular estandarizado en donde se espera que los estudiantes ingresen, transiten y egresen de la escuela en términos homogéneos (Terigi, 2021). Por el contrario, las trayectorias reales de los estudiantes se configuran de manera heterogénea en la interacción entre estructura y agencia, generando discontinuidades, estrategias de adaptación, procesos de ajuste y negociación familiar que inciden en sus decisiones y desafían esta linealidad teórica (Zenklusen, 2020; Terigi, 2021). En concordancia, el análisis de trayectorias educativas en la educación técnico-productiva exige considerar cómo las dinámicas de los CETPRO se diferencian de la educación regular, configurando nuevos itinerarios formativos. Es así como, mientras la educación secundaria responde a un modelo de progresión escolar altamente estructurado, los CETPRO ofrecen dinámicas formativas más flexibles y adaptadas a las condiciones socioeconómicas del entorno en el que están insertos (Sepúlveda, 2016).

Por su parte, si bien la educación técnico-productiva en escenarios rurales tiene la potencialidad de facilitar la empleabilidad, no elimina de lleno las desigualdades que condicionan la continuidad educativa ni garantiza una inserción laboral en condiciones equitativas (Cella, 2022; Rapoport et al., 2022). Las transiciones ocupacionales entre la escuela y el mundo de trabajo —principal orientación de espacios como los CETPRO— se encuentran fuertemente determinadas por las redes laborales de quien egresada y su familia, así como por los circuitos productivos locales y el capital social, económico y cultural que poseen (Messina Raimondi, 2013; Maturó y Bocchio, 2024). Además, más allá de estos elementos contextuales, intervienen otros elementos, como las expectativas de las personas egresadas frente al mercado laboral, y factores microsociales, como su identidad, habilidades y logros de aprendizaje al momento social de egreso, con el subsecuente desarrollo de su capacidad para interpretar y utilizar los recursos del entorno a través de formas de acción y adaptación concretas en contextos sociales cambiantes. (Díaz-Barriga Arceo et al., 2020; Chandia-Godoy, 2021).

En referencia a los procesos de inserción laboral, éstos se configuran para los egresados en la intersección entre agencia y estructura. Aquí, las oportunidades y limitaciones del contexto social entran en negociación de

manera diferenciada según el capital social, económico y cultural de cada individuo, lo que constituye particularidades en los procesos de construcción de agencia de cada individuo, como parte de trayectorias relacionales que se definen y redefinen en función de los contextos y recursos disponibles (Furlong y Cartmel, 2007; Jacinto, 2010; Cuervo et al., 2024). Cabe decir que la agencia de los egresados se manifiesta en la capacidad de construir y movilizar repertorios de acción, esto es, estrategias y prácticas conscientes mediante las cuales los egresados buscan maximizar sus oportunidades de realizar sus proyectos de vida en contextos marcados por la vulnerabilidad económica (Walther et al., 2005). Por ejemplo, estos repertorios incluyen elementos tan diversos como la activación de redes de contacto informales y familiares, hasta la acumulación de experiencias laborales a través de empleos temporales o dinámicas de autoempleo como mecanismos para generar recursos económicos, pero también sociales y simbólicos, que amplían sus márgenes de movilidad mediante el fortalecimiento del capital social y funcionando como puente a futuras oportunidades (Walther et al., 2005; Sepúlveda, 2016; Shi y Bangpan, 2022).

De este modo, la educación técnico-productiva no actúa como un mero mecanismo de formación para el empleo inmediato, sino que se inserta dentro de un espacio intermedio entre la educación y el trabajo, en el cual el grupo de egreso se enfrenta a procesos de socialización laboral y construcción de una identidad profesional como parte de sus repertorios de acción (Walther et al., 2005; Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025). En línea con este argumento, el CETPRO como espacio paralelo a la educación regular y de acceso a la formación superior técnica se conjuga con la existencia de una posadolescencia marcada por la alternancia entre trabajo, estudio y expectativas de autonomía. Asimismo, es un espacio intermedio en el que coexiste el trabajo con la formación, donde los jóvenes toman decisiones sobre su vida, avanzan hacia su independencia económica y su inserción laboral, orientándose al cumplimiento de sus metas, planes de vida y objetivos de desarrollo profesional, personal y familiar (Jacinto, 2010; Cuervo et al., 2024; Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025). En contextos rurales, la inserción laboral no es un punto de llegada inmediato, sino un proceso prolongado de reorganización y recalibración constante de aspiraciones, esperanzas, recursos y estrategias (Furlong y Cartmel, 2007; Griffin et al., 2025).

Método

La investigación empleó un enfoque cualitativo fenomenológico, orientado a analizar las trayectorias educativas y laborales de la juventud egresada del Sistema de Articulación del Programa Horizontes (SAPH), reconstruidas a partir de las narrativas de dos grupos de participantes: (i) juventud egresada, considerada sujeto principal de las trayectorias examinadas; y (ii) actores institucionales del campo educativo, integrados por

el equipo docente y directivo. Desde esta perspectiva, se interpretaron los significados atribuidos al proceso de formación, inserción laboral y construcción de expectativas profesionales, considerando agendas e itinerarios individuales, condicionantes estructurales y las oportunidades disponibles en el contexto educativo y socioeconómico en el que se desarrollan (Maxwell, 2019; García Guerreiro y Blaustein Kappelmacher, 2021; Sepúlveda-Valenzuela Valdebenito-Infante, 2025).

El primer grupo de participantes son los 270 egresados del SAPH, quienes cursaron su formación técnica en una de las tres instituciones educativas de secundaria del Distrito de San Miguel de El Faique, provincia de Huancabamba, la institución educativa (IE) San Miguel Arcángel, la IE José Antonio Encinas del caserío de El Higuero, y la IE San Antonio del caserío de Puente Piedra, mientras realizaban de forma paralela su formación técnico-productiva en el CETPRO “Esteban Buscemi”, como parte del modelo de articulación educativa desarrollado por el programa durante el período 2021-2023. La recolección de datos para reconstruir sus trayectorias se realizó, de manera transversal, durante el año 2023. Para fines de esta investigación, los nombres de las instituciones se consignan con su denominación oficial.³ El Cuadro 1 detalla la distribución de egresados por institución educativa y módulo de formación, evidenciando el peso relativo de cada IE en el total de certificaciones emitidas por el CETPRO durante el período analizado.

Cuadro 1. Las instituciones educativas del Sistema de Articulación del Programa Horizontes, según cantidad de egresados de los módulos durante el período 2021-2023

Institución Educativa	Módulos	Número de Egresados
“José Antonio Encinas del caserío de El Higuero”	Producción de Hortalizas	60
“San Miguel Arcángel de El Faique”	Industrias Alimentarias	150
“San Antonio del caserío de Puente Piedra”	Producción de Hortalizas	60
CETPRO Esteban Buscemi de San Miguel de El Faique	Industrias Alimentarias/ Producción de Hortalizas	270*

Fuente: elaboración propia. Nota: (*) Los 270 egresados corresponden a la suma de los egresados de las tres instituciones educativas secundarias participantes del SAPH, certificados a través del CETPRO.

Además, para conocer en profundidad los impactos del SAPH en la inserción laboral y la construcción de trayectorias profesionales de las personas egresadas, se incluyó la mayor variedad de actores educativos, productivos y comunitarios involucrados en el programa, según las distintas características que definen al segundo conjunto de actores participantes. Este conjunto incluyó al equipo docente y directivo, tanto de las instituciones educativas del distrito como del CETPRO, además de quienes lideran

microempresas de áreas urbanas y rurales del distrito. A partir de esta población, se seleccionó una muestra intencionada de 23 participantes escogidos por su relación directa con SAPH. Se trata de una muestra no probabilística, seleccionada bajo criterios de variación máxima en términos de perfil de actor, género e institución de procedencia. El criterio de cierre muestral fue la saturación teórica, alcanzada cuando las narrativas de los participantes dejaron de aportar categorías o dimensiones nuevas al análisis. El Cuadro 2 sistematiza las características de la muestra según grupo de actor, permitiendo visualizar la diversidad de perfiles incorporados al estudio en términos de rol institucional, género y rango etario.

Cuadro 2. Características de la muestra de participantes del estudio según grupo de actores educativos, productivos y comunitarios vinculados al Sistema de Articulación del Programa Horizontes en el distrito de San Miguel de El Faique

Grupo	Cantidad	Características	Identificador
Egresados	12	7 hombres y 5 mujeres, de 18 a 22 años	EG01 hasta EG12
Microempresarias	3	Dueñas de negocios en áreas urbanas y rurales, de 35 a 50 años, sectores alimentarios y agropecuarios.	EMP01, EMP02, EMP03
Personal docente del CETPRO	2	Pertencientes al sector público, de 30 a 55 años.	DOC01, DOC02
Personal docente de I.I.EE	3	Pertencientes al sector público, de 30 a 55 años.	DOC03, DOC04, DOC05
Equipo directivo de I.I.EE	1	Director de institución educativa participante	DIR01
Director/a del CETPRO	1	Representante del CETPRO Esteban Buscemi	DIR02
Integrante de CIPCA	1	Representante de la institución implementadora del SAPH	COR01

Fuente: elaboración propia.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, diseñadas específicamente para capturar las percepciones y experiencias de los participantes en torno a las dimensiones de estudio. Para ello se utilizó una guía de entrevista con 32 preguntas, validadas mediante juicio de expertos con profesionales del ámbito educativo y técnico-productivo, ajustadas según el perfil de las personas entrevistadas (egresadas, personal docente, microempresarias) para garantizar la pertinencia de la información recopilada. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 60 minutos.

En un primer momento, se realizó una prueba piloto con una proporción de la población objetivo del estudio, lo que permitió reajustar algunas preguntas. Los participantes de esta primera prueba, si bien tenían características similares a la muestra, no formaron parte de la aplicación final de los instrumentos. Finalmente, se realizaron entrevistas presenciales, individuales y grupales, diferenciadas según el tipo de actor: quienes egresaron del SAPH, personal docente y directivo de las instituciones participantes, y microempresarias de la zona. Cabe precisar que, si bien el diseño original contemplaba entrevistar al sector empleador formal, el trabajo de campo evidenció la ausencia de este perfil en el territorio; en su lugar, se identificó un conjunto significativo de personas egresadas que desarrollaron emprendimientos propios, lo que reorientó esta línea de indagación hacia el fenómeno del autoempleo y la microempresa. Las entrevistas se llevaron a cabo en los espacios de las propias instituciones educativas y, en el caso de las microempresarias, en sus lugares de trabajo, garantizando condiciones de privacidad y comodidad para las participantes. En todos los casos se contó con un consentimiento informado previo y se garantizó la confidencialidad de los datos.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva a través del software Atlas.ti 24 (Varela y Sutton, 2021). En una primera etapa, la codificación abierta permitió identificar y categorizar los segmentos de información más relevantes a partir de los datos recogidos. Luego, mediante la codificación axial se reorganizaron las categorías en función de sus relaciones y patrones emergentes, facilitando una estructura analítica más clara. En la fase final del estudio, mediante la codificación selectiva se pudo integrar y refinar las categorías centrales, alineándolas con los objetivos del estudio para consolidar un marco interpretativo coherente. Cabe señalar que el diseño no incorporó fuentes secundarias como mecanismo de triangulación metodológica en sentido estricto. Esta decisión es coherente con el enfoque fenomenológico adoptado, que prioriza la reconstrucción de significados desde las narrativas de los propios actores.

Se empleó el análisis temático para definir patrones recurrentes en las narrativas de los participantes, estructurando la interpretación de los datos cualitativos identificados (Mieles Barrera et al., 2012). De esta manera, se identificaron cinco categorías centrales en torno a las cuales se estructuró el análisis para comprender los procesos de transición de quienes egresaron en su tránsito por la educación técnico-productiva, su inserción en el mercado laboral y su proceso de asignación de significados en diálogo con sus trayectorias educativas. El Cuadro 3 presenta las cinco categorías analíticas construidas a partir del proceso de codificación, con su descripción y elementos clave, constituyendo el esquema interpretativo central del estudio.

Cuadro 3. Categorías para el análisis de trayectorias de egresados del CETPRO

Categoría	Descripción	Elementos clave
Inserción y progresión laboral	Analiza las dinámicas del proceso de inserción y progresión laboral en el momento social de egreso.	Calidad del empleo, movilidad social, estabilidad laboral.
Continuidad educativa	Examina los factores que facilitan o limitan el acceso a estudios superiores tras egresar del CETPRO y el proceso de transición.	Accesibilidad, barreras educativas, transición formativa.
Competencias técnicas	Evalúa los conocimientos y habilidades adquiridos en el CETPRO y su alineación con las demandas del mercado laboral.	Habilidades técnicas, formación especializada, empleabilidad.
Habilidades socioemocionales y repertorios de acción	Aborda la capacidad de resiliencia en contextos de vulnerabilidad, así como la construcción de estrategias personales de adaptación.	Adaptabilidad, flexibilidad laboral, repertorios de acción.
Expectativas profesionales y de vida	Explora cómo los egresados proyectan sus recorridos educativos y laborales en función de su experiencia y condiciones estructurales.	Planificación, estrategias adaptativas, condicionantes estructurales.

Fuente: elaboración propia.

Discusión de Resultados

A partir de lo desarrollado previamente, en esta sección se presentan y analizan los principales hallazgos del análisis cualitativo. Los resultados se organizan en torno a cinco categorías emergentes, presentadas de manera secuencial siguiendo la lógica de las trayectorias reconstruidas: desde la inserción en el mundo del trabajo y la continuidad formativa, hasta el desarrollo de competencias técnicas y la construcción de estrategias de recorrido profesional. Los participantes son egresados del SAPH, quienes obtuvieron una doble certificación al culminar simultáneamente su formación secundaria en una de las tres instituciones educativas del Distrito de San Miguel de El Faique —la IE San Miguel Arcángel, la IE José Antonio Encinas y la IE San Antonio— y su formación técnica en el CETPRO "Esteban Buscemi". Esta articulación posiciona al CETPRO no solo como un espacio de certificación técnica, sino como un espacio de transición que amplía las posibilidades de transitabilidad educativa y laboral de las juventudes rurales.

Inserción y Progresión

Respecto de la inserción laboral de la juventud egresada del CETPRO, esta debe entenderse como un proceso de transición en permanente negociación, marcado por estrategias de adaptación, aprendizajes en el tiempo y decisiones que responden a coyunturas específicas que tienen que resolver sobre la marcha con avances y retrocesos conscientes y planeados (Corica et al., 2023). Más que un evento de “colocación”, se trata entonces de secuencias activadas y reactivadas según ventanas de oportunidad (Cuervo et al., 2024). La centralidad de la certificación en este proceso se expresa con claridad en el testimonio de EG10: “La certificación es lo más importante, porque cuando vayamos a trabajar y nos pregunten, ya tenemos un poco de conocimiento, ya tenemos cómo sustentar nuestra experiencia”.⁴ Si bien los actores de la comunidad educativa coinciden en que esta certificación facilita un acceso inicial al mercado de trabajo, la progresión no está garantizada, sino que se define por la experiencia adquirida, las capacidades de empleabilidad reconocidas por los actores productivos locales y el grado de formalización del entorno productivo.

De este modo, la certificación se posiciona como un recurso activable que legitima el ingreso, mientras que la progresión queda condicionada por reconocimiento externo y capacidades de formalización y finanzas en el entorno productivo. En consonancia con lo expuesto por quienes egresaron y por microempresarias, la inserción no es una simple traducción de la formación recibida en la educación técnica al empleo, sino una negociación permanente entre la agencia de las personas egresadas, sus vivencias en el espacio formativo y las oportunidades contextuales disponibles (Sepúlveda, 2016; Maturo y Bocchio, 2024). El emprendimiento aparece como una estrategia de continuidad, pero no necesariamente de ascenso, que amortigua la baja demanda de empleo formal. El testimonio de EG06 ilustra como esta negociación se vive en la práctica, evidenciando que la inserción laboral depende tanto de la formación técnica como de la capacidad de los egresados para desarrollar estrategias creativas que les permitan posicionarse y mantenerse en un mercado caracterizado por el escaso empleo formal:

Cuando terminé mis estudios del CETPRO mi papá me apoyó en poder estudiar una carrera pequeña. Bueno, estudié maquinaria y ya terminé. Ahora volví para apoyar en el negocio familiar porque mi papá se encarga de la venta de carnes rojas y a la ganadería también. Y bueno, en este momento me encuentro ayudando a mi papá con ese emprendimiento familiar, pero estoy pensando también en irme, viajar para trabajar ya en lo que he estudiado.⁵

Este relato perfila un patrón de trabajar-para-estudiar (trayectoria escalonada) en donde el empleo funciona como puente financiero y de adquisición de competencias y experiencia para reencauzar la vocación (OECD, 2018; Shi y Bangpan, 2022). Asimismo, los testimonios plantean que en el caso de las y los egresados que continúan o culminaron estudios superiores más allá de la formación técnica recibida en la escuela secundaria, el regreso a San Miguel de El Faique para trabajar resulta en una suerte de

interrupción en sus trayectorias, incluso si el trabajo en las actividades familiares pareciera más cercano a la especialidad formativa del CETPRO en formación agropecuaria. Ello responde a las tensiones y contradicciones entre las aspiraciones profesionales de quienes egresan y la realidad de la cartera educativa de los CETPRO rurales, fuertemente ligada a racionalidades productivas que le dan sentido en términos económicos y productivos al territorio y que priorizan la reproducción de la actividad agropecuaria, tecnificada y fortalecida hacia la obtención de un valor agregado, como vehículo de desarrollo socio productivo local (García Guerreiro y Blaustein Kappelmacher, 2021).

Respecto de la progresión laboral, la evidencia recogida en las entrevistas revela que muchos empleos disponibles en el sector agropecuario y de industrias alimentarias son estacionales, respondiendo a las lógicas de los periodos de cosecha o producción específica al territorio, lo que impide una progresión sostenida en el ámbito laboral (Corica y Alfredo, 2021; García Guerreiro y Blaustein Kappelmacher, 2021). La persona egresada EG04 lo describe desde su propia experiencia:

Trabajé en Jayanca y en Olmos en una agroexportadora, en sembrío de cultivos. No he llegado a trabajar en la planta o en el vivero, porque también eso tiene su especialidad aparte y todos los demás sin esa especialidad trabajamos solo en el campo. Ahora sí he regresado porque estoy estudiando y bueno, con eso que gané me sostengo.⁶

Este testimonio muestra cómo la fragmentación del mercado de trabajo limita el acceso de las personas egresadas a los eslabones más cualificados de la cadena productiva, confinándolas a empleos de baja estabilidad que, si bien generan ingresos, no potencian su trayectoria. En mercados segmentados y estacionales, la certificación funciona más como un amortiguador de condiciones de vulnerabilidad preexistentes que como palanca de movilidad sostenida (Rapoport et al., 2022; Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025).

A pesar de que la certificación técnica concedida por el CETPRO facilita el ingreso al mercado de trabajo, mantenerse y progresar en el mercado laboral continúa siendo un reto. Por lo tanto, los egresados implementan estrategias de adaptación, que incluyen la diversificación de actividades económicas mediante el emprendimiento y planteando el empleo estacional o el emprendimiento como una estrategia que les permite alternar estudios con trabajo, especialmente si se trata de egresadas mujeres (Rapoport et al., 2022; Roberti et al., 2022). Asimismo, visto en clave de género, las experiencias de inserción y progresión laboral de las egresadas del CETPRO están marcadas por una doble exigencia, por un lado, demostrar sus capacidades técnicas en un contexto donde persisten imaginarios de género que restringen sus oportunidades. Mientras que, por el otro, la dificultad de negociar sus roles tradicionales en el hogar y la comunidad y compatibilizarlos con sus aspiraciones profesionales y sus deseos de desarrollo familiar. La doble

exigencia que enfrentan las egresadas queda expresada en el testimonio de EG02:

Apenas terminé sentía que quería irme de frente a estudiar, ya que terminé el año pasado el CETPRO, pero no pude hacer eso porque tengo que cuidar a mis hermanos y a mi papá ya que perdí a mi mamá que estaba enferma. Mi mayor miedo siempre fue perder a mis padres, pero ya perdí a una, entonces no quiero perder a mi papá yéndome porque me voy a sentir sola. Ojalá ya el otro año pueda estudiar.⁷

En el diálogo, la graduada rápidamente reconoció las tareas de cuidado como el principal impedimento para obtener un empleo, a pesar de su anhelo de mantenerse con su padre y sus hermanos y de seguir con sus estudios para lograr el crecimiento familiar. Por lo tanto, la dependencia de redes familiares y comunitarias para conseguir trabajo en ciertos casos también perpetúa caminos laborales caracterizados por la precariedad y la vulnerabilidad, con menos oportunidades de movilidad social y autonomía laboral (Rapoport et al., 2022; Roberti et al., 2022). Al respecto, la egresada señala lo problemático que le resulta tener que cuidar a su hermano menor o procurar conseguir alimentos frente a la complicada situación financiera que enfrenta el hogar debido a los tratamientos de la enfermedad de su madre: “Tenemos deudas, pedíamos préstamos para mi mamá que estaba enferma para ver si la podíamos curar, se pedían de mil en mil y pues, todavía no lo podemos pagar”.⁸ Lo que este relato revela es cómo las labores de cuidado operan como un condicionante estructural que reordena tiempos y secuencias vitales, agravado por una situación económica que no da margen a egresadas vulnerables.

En suma, la inserción y progresión laboral de la juventud egresadas del CETPRO se configura como un proceso heterogéneo, donde la certificación técnica habilita el ingreso, pero no garantiza la permanencia ni el ascenso. Las estrategias de adaptación desplegadas –tales como el emprendimiento, el empleo estacional y la alternancia estudio-trabajo– revelan trayectorias activas y negociadas, condicionadas de manera diferenciada por el género, el territorio y las redes disponibles, y que encuentran en las habilidades socioemocionales y la formación técnica recursos para sostener sus recorridos en contextos de alta vulnerabilidad.

Continuidad Educativa

Como se ha propuesto con anterioridad, la continuidad educativa de los egresados de CETPRO y espacios de formación técnica en contextos rurales no puede interpretarse únicamente en función de la disponibilidad de infraestructura y programas de educación superior en el territorio, sino en relación con las condiciones estructurales, económicas y familiares que, desde las trayectorias educativas, moldean un espacio para negociar sus caminos de formación superior (Roberti et al., 2022; Corica et al., 2023). Un testimonio como el de EG05 ilustra bien esta tensión: “Mi familia siempre ha sido positiva

con la posibilidad de que pueda estudiar, me interesa estudiar cosmetología primero, para sostenerme económicamente, y poder hacer luego ingeniería civil”.⁹ Que quienes egresan opten por carreras alejadas de su formación técnica inicial no indica una desconexión o falta de pertinencia de lo aprendido en el CETPRO, sino que revela sujetos en un proceso de exploración vocacional más amplio, con proyecciones de largo plazo que negocian intereses, recursos y oportunidades disponibles (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Lemos, 2020).

El reto de los egresados es estudiar una carrera afín con la formación técnica en agropecuaria que reciben, pero acá ellos no tienen recursos económicos y tampoco hay un instituto o centro que brinde una formación similar a la del CETPRO. La opción de migrar es complicada, el padre difícilmente apoya a que el estudiante continúe sus estudios si eso implica moverse fuera del territorio.¹⁰

De esta manera, se evidencia cómo la limitada oferta educativa en la región obliga a los jóvenes a reconsiderar sus opciones, incorporando costos de movilidad, arreglos familiares en cuanto a labores de cuidado y una negociación de sus secuencias de estudio y trabajo (OECD, 2018), a menudo optando por carreras disponibles localmente, aunque no sean su primera elección. El testimonio de EG04: “Si uno tiene más conocimiento, eso es mejor para irse, poder acceder a algún trabajo o quizás emprender, y de ahí seguir estudiando con eso”, revela una lógica instrumental en la que la certificación técnica obtenida en el CETPRO, y los empleos intermedios que esta habilita, opera como un peldaño que sostiene económicamente la continuidad formativa y amplía los márgenes de elección futura (OECD, 2018; Shi y Bangpan, 2022).

En síntesis, la continuidad educativa de estas juventudes no sigue una lógica lineal ni se agota exclusivamente a la oferta formativa disponible en el territorio, sino que se construye como una secuencia negociada entre elementos como la vocación, los recursos y las oportunidades territoriales. La formación técnica del CETPRO opera entonces como una plataforma que amplía horizontes y habilita decisiones formativas posteriores, incluso cuando estas se alejan del perfil técnico o la orientación vocacional original.

Competencias Técnicas y Emprendimiento

Respecto del componente de competencias técnicas y emprendimiento, el programa de formación técnica del CETPRO ha demostrado ser efectivo en desarrollar habilidades prácticas y relevantes para la industria local, respondiendo a las particularidades del territorio. Esta pertinencia se explica cuando los contenidos se alinean con las demandas y procesos propios de la economía local, generando encadenamientos que permiten superar las brechas entre el componente formativo y laboral (Fiszbein et al., 2018). Asimismo, frente a la ausencia de condiciones de empleo en relación de dependencia en la comunidad ha resaltado la importancia de la formación para el emprendimiento propio, replicando las estrategias aprendidas en las

aulas. Uno de los impedimentos para el crecimiento de los emprendimientos ha sido, aunado a la falta de capital, la falta de tecnificación, problema que el programa de articulación con el CETPRO ayuda a superar:

En mi caso también tenemos un emprendimiento familiar, pero tenemos que mejorarlo. Tengo que comprar más máquinas y entonces ahí yo creo que sí voy a necesitar más gente que me apoye, egresados del CETPRO, porque antes no había preparación para la maquinaria, entonces tampoco tenía como expandir la producción.¹¹

En suma, la certificación técnica es valorada positivamente como un habilitador de la posibilidad de trabajo, pese a que las condiciones de empleabilidad son complejas y requieren de capacidades de migración, redes familiares y sociales y adaptabilidad. Esta adaptabilidad implica también una coordinación efectiva entre las especialidades y competencias adquiridas en los módulos aprendidos, combinando la destreza para la técnica con habilidades organizativas, competencias blandas y capacidad para el trabajo en equipo. Además, como lo plantea uno de los tutores que acompañó la articulación, quienes egresaron tenían experiencia empírica producto del trabajo familiar con el cultivo de hortalizas en los huertos escolares. Una docente del CETPRO describe así la diferencia entre ambos módulos:

Los estudiantes están más motivados con el tema de las industrias alimentarias, eso los ha impactado porque ellos me dicen “Acá ya puedo tener un emprendimiento, porque ya sé cómo procesar esto”. Me dicen también “la agricultura ya la sé porque mi papá me enseña en casa”. Entonces la técnica es algo nuevo que saben que les va a servir y eso sí les impacta.¹²

Esto ha generado el reconocimiento por parte de docentes del CETPRO de la necesidad de afinar la pertinencia de los conocimientos impartidos en un contexto rural donde la educación técnica en agropecuaria termina por repetir saberes que surgen de las actividades productivas de las familias (García Guerreiro y Blaustein Kappelmacher, 2021). Esta aproximación multidisciplinaria no solo amplía el abanico de habilidades técnicas de los estudiantes, sino que también fomenta una visión más completa del mundo laboral. Asimismo, la formación técnica del CETPRO muestra un claro énfasis en el desarrollo conjunto de competencias técnicas y habilidades blandas, reconociendo la importancia de las destrezas socioemocionales en el desarrollo de una identidad social empoderada y exitosa que reconoce el camino transitado en aprendizajes y competencias adquiridas por las juventudes egresadas, cuyas habilidades eran subvaloradas por su condición rural o de género (Corleto y Esparza, 2021; Sepúlveda-Valenzuela y Valdebenito-Infante, 2025).

Habilidades Socioemocionales y Repertorios de Acción

El análisis de esta categoría revela la importancia central que el programa de articulación del CETPRO ha otorgado al desarrollo de habilidades socioemocionales en paralelo con la formación técnica. Tales competencias se

han integrado transversalmente en todos los aspectos del currículo, trascendiendo la mera instrucción teórica para convertirse en una parte fundamental de la experiencia práctica del grupo egresado. Esto ha permitido a algunas egresadas que se lograron insertar en un negocio local mantener una comunicación asertiva con la emprendedora a cargo, de tal manera que encontraban puntos de encuentro entre las discrepancias en cuanto a las prácticas productivas del emprendimiento:

Ahí sí chocábamos un poco, pero ellas me decían “No, pero nosotras lo hacíamos así en el CETPRO”. Ahí también me apoyaron porque yo hacía el producto de una manera y ellas lo mejoraron, así a partir de eso revisamos el proceso productivo y lo actualizamos, después de eso, ya todo bien.¹³

Lo que este testimonio revela es una capacidad de negociación técnica y comunicativa que trasciende la mera ejecución de tareas, a saber: las egresadas no solo aplican lo aprendido, sino que lo defienden y lo integran productivamente en el espacio laboral. Esta dimensión es particularmente relevante en un contexto donde las mujeres todavía enfrentan discriminación y limitaciones por su género en sus posibilidades de inserción laboral y en el reconocimiento de la validez de sus competencias técnicas frente a sus pares varones (Corleto y Esparza, 2021; Rapoport et al., 2022). En ese sentido, se han implementado estrategias que han permitido *cambiar paradigmas* y costumbres entre los estudiantes, especialmente en relación con las actividades de trabajo sexuadas y tradicionalmente vistas como *femeninas*, como la cocina: “Al inicio del 2019, los muchachos de quinto año no querían ponerse el mandil. Les daba vergüenza y, es más, no querían participar en las fotos, les parecía degradante, eso no existe más, se ha cambiado todo eso”.¹⁴

Los testimonios también enfatizan consistentemente la relevancia de habilidades como la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la adaptabilidad en el entorno laboral que aprendieron en la formación articulada en balance con las competencias técnicas. Una de las personas egresadas comentó: “El conocimiento de acá me ha permitido socializar más con las personas, eso está bueno para trabajar, tienes que socializar con ellos para que ellos puedan evaluar y reconocer tu conocimiento y tu trabajo”.¹⁵ Además, esta formación permite sobrellevar las diversas situaciones de riesgo que enfrentan quienes egresan en su entorno social, facilitando la capacidad de gestionar estos escenarios de manera saludable. Este es también uno de los espacios donde se evidencian transformaciones al interior de la escuela a partir del programa de articulación, como el fortalecimiento de la resiliencia estudiantil y la superación de estereotipos. Un directivo ligado al área de tutorías de las escuelas articuladas señala que:

Al inicio del programa de articulación tuvimos dos problemas de embarazo adolescente, lo estuvimos trabajando con una psicóloga facilitada por UNESCO y salió todo bien. Tanto los embarazos como el asunto de la deserción escolar han desaparecido prácticamente, es mínimo, ya no hemos tenido problemas con el programa.¹⁶

En ese sentido, el impacto de las habilidades socioemocionales en las trayectorias personales y profesionales de los casos estudiados es evidente. Es notable el desplazamiento performativo en la reconfiguración de normas de género escolares y amplía repertorios de acción disponibles tanto para varones como para mujeres, con efectos para su inserción y continuidad (Corleto y Esparza, 2021). Además, los espacios de acompañamiento surgidos a partir del programa de articulación refuerzan la continuidad formativa y la contención, sosteniendo las trayectorias de egresados y egresadas frente a riesgos sociales, orientando y habilitando decisiones futuras sobre estudio y trabajo en contextos inciertos (Cuervo et al., 2024; Griffin et al., 2025).

Expectativas Profesionales y Construcción de Proyecto de Vida

Como se ha podido evidenciar en categorías previas, este grupo de egreso muestra una variedad de aspiraciones, desde continuar estudios superiores en áreas como aviación, enfermería y gastronomía, hasta desarrollar sus propios emprendimientos. Sus trayectorias se configuran como proyectos en curso que combinan movilidad aspiracional y anclajes de pertenencia familiar y territorial, activando decisiones secuenciales de estudio-emprendimiento-trabajo en clave relacional (Cuervo et al., 2024; Griffin et al., 2025). Estos patrones presentan matices diferenciados según el género: mientras en los varones predomina una orientación hacia la independencia económica y la salida del trabajo agrícola, en las egresadas aparece con mayor frecuencia una motivación ligada al cuidado del núcleo familiar entrelazada con sus proyecciones de realización personal, académica y profesional. El testimonio de EG10 ilustra la primera de estas orientaciones:

Ando entre la casa y la chacra. De ahí a veces a donde mi mamá, para que no se preocupe, que sepa que la quiero apoyar, siendo el mayor también en mi caso, busco algo distinto para mi futuro, me aburriría estar siempre en la chacra.¹⁷

Este testimonio expresa una tensión constitutiva: sostener lazos de cuidado y pertenencia mientras se proyecta una movilidad "hacia afuera". Esa negociación produce trayectorias no lineales y decisiones reversibles como rasgo estructural de los recorridos juveniles en contextos rurales de recursos limitados (Cuervo et al., 2024; Griffin et al., 2025). Por otra parte, el rol del CETPRO aparece en reiteradas ocasiones mencionado por quienes egresan como un espacio que fomenta la posibilidad de continuar los estudios y salir de la comunidad para perseguir sus metas: "Cuando estás en el CETPRO usas máquinas y empiezas a conocer, entonces es que sientes que puedes salir de la comunidad, que ya tienes cómo defenderte fuera para estudiar o trabajar".¹⁸ Se observa como a mediano y largo plazo, la juventud egresada prioriza la continuidad de estudios superiores, considerando el trabajo como un espacio de transición entre sus trayectorias educativas y sus metas personales, incluso cuando el empleo inicial es poco cualificado o ajeno a sus proyectos futuros.

Las cuestiones de género emergen nuevamente como un área de tensión y cambio. Se observan avances significativos en la promoción de la igualdad de género, con una mayor participación de hombres en actividades tradicionalmente consideradas femeninas y viceversa. Desde la perspectiva de las emprendedoras, el liderazgo en espacios de promoción del trabajo realizado en el CETPRO –como ferias locales o distritales– así como en materia de inserción, ha colaborado con su empoderamiento. En parte, este rol protagónico se explica porque las labores tradicionales de cuidado implican un componente fuerte de gestión de recursos en el hogar que luego se traduce en mayores competencias para el manejo de estos espacios de interacción con el mercado y la comunidad local. Una emprendedora lo expresa de la siguiente manera: “La mayoría son mujeres en las ferias de productos, se encargan de la gestión y son las primeras en cuanto a liderazgo, es una cuestión que viene desde casa”.¹⁹ Por otro lado, resaltan las labores de cuidado en los espacios familiares, que implican una doble carga para las egresadas, tensionando la realización de sus proyectos de estudios y la inserción laboral:

Yo soy la última, por eso mis dos hermanos mayores se fueron y me dijeron que yo tenía que quedarme a cuidar a mis papás. ¿Qué puedo hacer? Yo vivo acá con mis papás y una sobrina que tengo que cuidar a veces.⁵

En clave de trayectoria, el cuidado actúa como condicionante estructural que reordena tiempos y secuencias de estudio-trabajo. No obstante, las habilidades socioemocionales y las redes de puente amplían márgenes para negociar roles y acceder a oportunidades menos tradicionales (Corleto y Esparza, 2021; Shi y Bangpan, 2022). Es así como la mayoría de las interacciones con las personas egresadas que evocan la “superación” de los padres refieren a discursos que fomentan la desvalorización de las trayectorias familiares, y en parte, de la identidad comunitaria. Esto plantea los retos y contradicciones todavía latentes para repensar los discursos de movilidad social en términos que revaloricen las trayectorias familiares y comunales en contextos rurales (Zenklusen, 2020; García Guerreiro y Blaustein Kappelmacher, 2021). Los proyectos de vida se construyen entonces como itinerarios negociados a partir de la agencia quienes egresan entre aspiraciones y anclajes; el entorno familiar y territorial operan como motor y como límite, mientras que el CETPRO habilita “ensayos de futuro” la forma final de la trayectoria depende de la delicada articulación de cuidados, redes y capitales a lo largo del tiempo (Furlong y Cartmel, 2007; Shi y Bangpan, 2022; Cuervo et al., 2024).

Conclusiones

El estudio confirma que la articulación técnico-productiva no actúa como garantía, sino como instancia mediadora y habilitadora, de trayectorias educativas y laborales en la juventud rural. La certificación de espacios oficiales como el CETPRO facilita el ingreso al mercado de trabajo y amplía

horizontes formativos, pero la progresión se configura como un proceso no lineal y negociado, que combina avances, pausas y retornos, según las oportunidades del territorio y los recursos sociales y familiares. En este marco, la imagen de trayectorias “truncas” convive con señales de apertura hacia nuevas posibilidades, incluida la continuidad en educación superior, asociadas al dispositivo de articulación y a su anclaje escolar-territorial.

Respecto de los mecanismos expuestos en el estudio que sostienen estas trayectorias podemos identificar regularidades claras. Por un lado, la continuidad educativa se organiza en secuencias escalonadas: el empleo funciona como puente, la educación técnica como espacio intermedio y la educación superior que responde a intereses vocacionales. Estas dimensiones se ensamblan a su vez para financiarse, ganar legitimidad y sostener sus proyectos formativos en el tiempo. Por otro lado, el emprendimiento opera principalmente como estrategia de continuidad ante mercados poco dinámicos, mas que como palanca inmediata de ascenso y mucho menos como aspiración vocacional. Estas dinámicas dependen fuertemente de redes –inclusivas para quienes logran activarlas, pero excluyentes para quienes carecen de ellas– y se viven de modo especialmente exigente para las egresadas, cuya inserción y permanencia requiere negociar mandatos de género y grandes responsabilidades de cuidado asumidas de manera temprana. Las habilidades socioemocionales funcionan entonces como una suerte de “infraestructura” invisible de las trayectorias, habilitando la negociación, el liderazgo, la perseverancia, al tiempo que potencian la formación técnica (Corleto y Esparza, 2021; Shi y Bangpan, 2022; Cuervo et al., 2024; Griffin et al., 2025).

No obstante, el estudio presenta limitaciones que abren líneas de indagación futura. En primer lugar, si bien la no linealidad de las trayectorias es un hallazgo central, el diseño del estudio no permite profundizar en ella como espacio habilitante en sí mismo, es decir, en cómo las pausas, retornos y desvíos generan aprendizajes y recursos que también sostienen los recorridos de las y los egresados. En segundo lugar, la dimensión del cuidado emergió con fuerza en los datos, pero no estaba prevista en el diseño original, lo que limitó su exploración sistemática; futuros estudios deberían incorporarla como categoría analítica desde el inicio. En tercer lugar, la muestra no logró cubrir con igual profundidad todos los perfiles de actores previstos en el diseño original, particularmente en lo referido a personas empleadoras del sector formal. Ello responde a las condiciones estructurales del mercado laboral del territorio, donde el empleo en relación de dependencia formal tiene escasa presencia, lo que constituye en sí mismo un hallazgo relevante sobre las dinámicas productivas locales. Fue precisamente esta realidad territorial, como se ha señalado, la que orientó el diseño hacia la incorporación de microempresarias como perfil emergente, enriqueciendo el análisis con perspectivas sobre el autoempleo y el emprendimiento como estrategias predominantes de inserción en contextos rurales.

De lo expuesto se deriva una agenda concreta, a saber: (i) acompañamiento pos-egreso orientado a la transición y empleabilidad; (ii) ajuste curricular a cadenas de valor locales con servicios de apoyo (microfinanzas, compras públicas en alianza con gobiernos y entidades públicas presentes en el territorio, facilidades para la formalización); así como (iii) estrategias de abordaje y corresponsabilidad en los cuidados que resguarden la continuidad formativa y la inserción de las mujeres en el ámbito laboral y educativo. En suma, la experiencia recogida del programa de articulación dialoga con la problemática planteada inicialmente al mostrar cómo, en contextos rurales, las trayectorias se construyen como proyectos relacionales entre capitales, redes y dispositivos institucionales, más que como resultados automáticos de una credencial (Shi y Bangpan, 2022; Cuervo et al., 2024; Griffin et al., 2025;).

Referencias

Alva López, V. M. (2019). Inserción laboral de egresados de la especialidad de confección industrial del CETPRO RFS de Yugoslavia, Nuevo Chimbote, 2015-2018 [tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_63d95b09f3c629c70bd7494cb8eb08a8

Andriarinina, F. R. (2017). The trajectory of children in the rural areas of Madagascar: aspirations and opportunities from school to work. *Africa Educational Research Journal*, (8), 129-145. https://doi.org/10.50919/AFRICAEDUCATION.8.0_129

Bidauri, M. de la P. (2022). *Educación técnica y trayectorias educativo-laborales: Un estudio sobre egresados/as jóvenes en la ciudad de La Plata (2007-2019)* [tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144821>

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Cella, D. (2022). *Trayectoria escolar y género. Una mirada desde el Trabajo Social, acerca de la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/348>

Chandia-Godoy, D. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 31-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031>

Corica, A. y Alfredo, M. (2021). Más de una década de la Ley de Educación Técnico Profesional en Argentina: revisiones a partir de trayectorias

educativo-laborales de egresados. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 61-88. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.1.003>

Corica, A., Arancibia, M. y Miranda, A. (2023). La integralidad en la formación de las trayectorias laborales de egresados de la escuela secundaria técnica: la configuración de los procesos de inserción laboral en distintas jurisdicciones de Argentina. *Pro-Posições*, 34(1), 1-25. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0049ES>

Corleto, A. G. B. y Esparza, H. M. (2021). Género, ingeniería y educación técnica profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 29(113), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5170>

Cuervo, H., Maire, Q. y Wyn, J. (2024). Dynamics of belonging amid geographical immobility: a longitudinal analysis of youth trajectories in rural Australia. *Journal of Youth Studies*, 27(9), 1274-1290. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2343702>

Díaz-Barriga Arceo, F., López-Ramírez, J.-L. y López-Banda, E.-A. (2020). Trajetórias pessoais de aprendizagem e currículo flexível: a perspectiva dos estudantes universitários de psicologia. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.585>

Egúsquiza Loayza, R., Tineo Quispe, L. E. y Osain Nicho, D. A. (2025). *Seguimiento de la juventud egresada entre el 2021 y 2023 del sistema articulado de formación técnica CETPRO Esteban Buscemi del distrito de San Miguel de El Faique – Piura* [Informe de investigación]. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado / Instituto de Investigación y Políticas Educativas.

Fiszbein, A., Oviedo, M. y Stanton, S. (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. Banco de Desarrollo de América Latina. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345>

Furlong, A. y Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: new perspectives* (2nd ed.). McGraw-Hill / Open University Press.

García Guerreiro, L. y Blaustein Kappelmacher, A. L. (2021). Education for agroecology in the experience of a technical school in San Carlos (Salta, Argentina). *Población & Sociedad*, 28(1), 107-130. <https://doi.org/10.19137/PYS-2021-280106>

Gavino Ramírez, T. A. y Gutiérrez Huanca, P. A. (2024). Los Cetpro como alternativa para fortalecer la productividad del capital humano y la transitabilidad a la educación superior de grupos en condiciones de vulnerabilidad en el Perú. *Educación*, 33(65), 189-212. <https://doi.org/10.18800/EDUCACION.202402.E002>

Giraldo-Calderón, P. E. y Becerra-Romero, A. T. (2023). Juventudes rurales en América Latina: evidencias desde la literatura académica. *El Ágora USB*, 23(1), 244-259. <https://doi.org/10.21500/16578031.5787>

Girón Cahuana, R. A., Ramírez Ormeño, R. D., Villamares Hernández, E. J. y Villamares Hernández, A. F. (2022). Capacidad emprendedora e inserción laboral en estudiantes de un CETPRO del Perú. *Warisata*, 4(11), 46-55. <https://doi.org/10.61287/warisata.v4i11.4>

Gracia Toscano, A., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje* [ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.academica.org/000-061/782.pdf>

Griffin, C., Kacir, H., Rahmat, R., Andary, P. M., Hamzah, A. S., Sunardi, N., Dressler, W., Faradiba, V., Utomo, A., Toumbourou, T., Sirimorok, N., Fisher, M. R., Faturachmat, F. y Sahide, M. A. K. (2025). 'Waiting to be called': rural youth, hope and future-making in South Sulawesi, Indonesia. *Journal of Youth Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2477023>

Guiskin, M. (2019). Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://hdl.handle.net/11362/45048>

Hualde Alfaro, A. y Tapia García, G. A. (2020). La correspondencia entre Las carreras de la educación técnica en el nivel medio superior y el sistema productivo en León y Tijuana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 261-289. <https://ru.dgb.unam.mx/items/85db80ce-6505-4e43-b6bf-34b54e0df3b6>

Jacinto, C. (2010). Introduction: elements for an analytical framework of the labor insertion mechanisms for young people and their impact on pathways. En C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 1-20). Editorial Teseo.

Lemos, S. (2020). ¿La educación técnica sirve? Una mirada a las trayectorias educativas de ex-estudiantes de educación técnico profesional en Argentina desde una perspectiva de clases sociales (2009-2017). *Espacio Abierto*, 29(4), 268-293. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/35072>

Lemos, S. y Najmias, C. (2019, agosto 26). *Trayectorias educativas: Decisiones teórico-metodológicas en la construcción de una tipología en una investigación sobre escuelas técnicas en Argentina (2009-2017)* [ponencia]. XIII Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.academica.org/000-023/532>

Maturo, Y. D. y Bocchio, M. C. (2024). Políticas de reforma al régimen académico de la educación secundaria obligatoria y nuevas formas de

regulación de las trayectorias escolares. Estudio en escuelas de modalidad técnico profesional en Córdoba, Argentina. *Práxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.19.24297.112>

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo* (E. Méndez, Trad.). Editorial Gedisa.

Messina Raimondi, G. (2013). Jóvenes egresados de la secundaria técnica mexicana. Un estudio de trayectorias. *Perfiles Educativos*, 35(141), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40523>

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74(74), 195-225. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>

Ministerio de Educación de Perú. (2024). *Censo Educativo 2024*. Estadística de la Calidad Educativa - Unidad de Estadística Educativa.

Morais, J. J., Albuquerque, P. y Gomes, A. (2021). Ensino técnico-profissional como alternativa para as limitações de acesso ao ensino superior Coimbra-Portugal (1948-1974). *Revista Lusófona da Educação*, 49(49), 135-146. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.09>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The Future of Rural Youth in Developing Countries: Tapping the Potential of Local Value Chains*. Development Centre Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298521-EN>

Pablo Ricra, Z. G., Luna Andrade, K. M., Carlín Marres, L. A. y Oblitas Segura, L. E. (2021). Aprendizaje cooperativo y capacidad emprendedora de estudiantes de CETPRO del Perú. *Warisata*, 3(9), 255-265. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/742>

Ramirez Romero, V. B., Camayo Lapa, B. F., Vilcatoma Sánchez, A. G. y Valdez Arancibia, J. J. (2022). Competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación técnica-productiva peruana. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 199-211. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38832>

Ramos, A. P. (2020). Plan de estudios e inserción laboral de egresados de agropecuaria en Institutos de Región Lima. *UCV - Scientia*, 12(2), 95-107. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v12i2.806>

Rapoport, A., Acevedo, M. H., Gerez, P., Martínez Mendoza, R. y Álvarez, G. (2022). Mujeres en la escuela secundaria técnica de la Ciudad de Buenos Aires: trayectorias educativas e inserción laboral. En T. Vinacur, J. M. Bustos, y S. Di Pietro (Eds.), *Educación y género en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 111-121). Organización de Estados Iberoamericanos.

Roberti, E., Jacinto, C. y Martínez, S. (2022). Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica. *Profesorado*, 26(3), 101-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22832>

Romeiro, A. E. y Pacheco, J. L. J. (2021). Mercado, tecnología y aceleración de la formación profesional en Latinoamérica: El caso Ecuador. *Revista Brasileira de Educação Comparada*, 3, 1-17. <https://doi.org/10.20396/rbec.v3i00.14757>

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Páginas de Educación*, 9(2), 49-84. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1297>

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional. ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, 13(38), 597-620.

Sepúlveda-Valenzuela, L. y Valdebenito-Infante, M. J. (2025). Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: experiencias en la educación técnica secundaria. *Íconos*, (81), 51-70. <https://doi.org/10.17141/iconos.81.2025.6227>

Shi, Y. y Bangpan, M. (2022). Young people's participation experiences of technical and vocational education and training interventions in low- and middle-income countries: a systematic review of qualitative evidence. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14(1), 1-42. <https://doi.org/10.1186/s40461-022-00136-4>

Terigi, F. (2021). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Troncos, J. (2022). Programa Horizontes: experiencias de articulación de la formación técnica. *Tarea*, 103, 86-91. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2024/11/Tarea103_86_Joel-Troncos-Castro.pdf

Varela, T. V. y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Walther, A., Stauber, B. y Pohl, A. (2005). Informal Networks in Youth Transitions in West Germany: Biographical Resource or Reproduction of Social Inequality? *Journal of Youth Studies*, 8(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/13676260500149345>

Weller, J. (2023). Los sistemas nacionales de formación profesional y capacitación: Su papel en la promoción del trabajo decente para la juventud.

Revista Estudios Sociales, 87(1), 37–62.
<https://doi.org/10.36631/RES.2023.87.02>

Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>

Notas

¹ Véase también: Salas, V. (1 de abril de 2022). HORIZONTES: Programa de Educación Secundaria Rural. *Observatorio de la Educación Peruana*. <https://obepe.org/educacion-rural/horizontes-programa-de-educacion-secundaria-rural/>

² Troncos, J. y Ruiz, P. (16 de octubre de 2020). Programa Horizontes con propuesta de formación técnica en emergencia sanitaria. *Observatorio de la Educación Peruana*. <https://obepe.org/educacion-rural/programa-horizontes-con-propuesta-de-formacion-tecnica-en-emergencia-sanitaria/>

³ La decisión fue acordada con los representantes institucionales durante el proceso de consentimiento informado, dado que los principios de anonimización se aplican principalmente a participantes individuales.

⁴ Entrevista con participante EG10, egresado del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

⁵ Entrevista con participante EG06, egresado del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

⁶ Entrevista con participante EG04, egresado del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

⁷ Entrevista con participante EG02, egresada del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

⁸ Entrevista con participante EG02.

⁹ Entrevista con participante EG05, egresado del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

¹⁰ Entrevista con participante DOC05, docente de institución educativa articulada al CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

¹¹ Entrevista con participante EMP03, microempresaria del sector agroalimentario del distrito de San Miguel de El Faique, 2024.

¹² Entrevista con participante DOC02, docente del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

¹³ Entrevista con participante EMP01, microempresaria del sector agroalimentario del distrito de San Miguel de El Faique, 2024.

¹⁴ Entrevista con participante DIR01, directivo de institución educativa articulada al CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

¹⁵ Entrevista con participante EG08, egresado del CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

¹⁶ Entrevista con participante DIR02, directivo de institución educativa articulada al CETPRO Esteban Buscemi, Piura, 2024.

¹⁷ Entrevista con participante EG10.

¹⁸ Entrevista con participante EG10.

¹⁹ Entrevista con participante EMP03.