

Formación para el trabajo y trabajo para la formación: trayectorias educativas y laborales de la juventud rural en un programa de articulación de educación secundaria y formación técnica en la Sierra de Piura, Perú

Rafael Eduardo Egúsquiza Loayza

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima,
Perú

Ander Alonso-Pastor Cabello

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima,
Perú

Luis Enrique Tineo Quispe

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima,
Perú

Derek Andrés Osain Nicho

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima,
Perú

Resumen

La presente propuesta analiza las trayectorias educativas y laborales de jóvenes rurales egresados del programa de articulación entre escuelas secundarias y el Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) “Esteban Buscemi” en el distrito andino de San Miguel de El Faique, Piura (Perú). Esta articulación permitió a estudiantes cursar, durante los tres últimos años de secundaria, módulos de formación técnica orientados al trabajo, logrando doble certificación. Desde un método cualitativo, se exploró cómo los y las egresadas configuraron sus trayectorias educativas y laborales en negociación con estructuras institucionales, territoriales y condicionantes socioeconómicos, desplegando repertorios de acción que mediaron entre su agencia personal y las restricciones contextuales que enfrentan. El estudio adopta una aproximación fenomenológica orientada a la reconstrucción interpretativa de trayectorias juveniles desde sus propias voces y vivencias. Para esto se aplicaron entrevistas semiestructuradas y entrevistas biográficas a 23 actores, incluyendo egresados, docentes, directivos y microempresarias, seleccionados mediante un muestreo intencionado vinculado al programa de articulación entre el 2021 y 2023. Los hallazgos revelan una pluralidad de trayectorias: desde la inserción laboral inmediata hasta estrategias combinadas de empleo y formación técnica o superior. Los y las egresadas movilizaron repertorios de acción como el autoempleo, migración temporal o alternancia entre ocupaciones diversas y estudios, negociando de forma activa las restricciones del territorio para avanzar hacia sus metas personales y profesionales. Se concluye que, aunque el modelo articulado favorece la empleabilidad, amplía horizontes formativos y habilita escenarios de movilidad social, su impacto se encuentra condicionado por factores como el género, el capital social y las redes familiares, moldeando diferencialmente las trayectorias de los egresados. Requiriendo fortalecerse desde un enfoque de derechos, cuidados y agencia juvenil, superando las nociones de linealidad y de resultados uniformes en las trayectorias educativas.

Palabras clave

Enseñanza técnica, Educación rural, Empleo de jóvenes, Transición a la vida activa

Introducción

La experiencia educativa en América Latina y el Caribe está atravesada por desigualdades estructurales e históricas en el acceso, la calidad y los resultados. Esto se ve evidenciado de manera especial en las transiciones entre niveles educativos y hacia el mundo del trabajo, lo que limita la movilidad social intergeneracional y facilita la persistencia de la pobreza (Fernández et al., 2024; Neidhöfer et al., 2018; Tiramonti, 2016; Torche, 2010). En ese contexto, la educación técnico-productiva ha sido promovida como una vía para la inserción laboral juvenil, sobre todo en sectores rurales y urbano-marginales. Su apertura explica, incluso, la expansión de los sistemas educativos latinoamericanos durante el siglo XX, aunque siempre con un lugar secundario frente a otras opciones (Lemos, 2020; Tiramonti, 2016). No obstante, al reducir la educación técnica a una herramienta de empleabilidad se invisibiliza las trayectorias juveniles reales, que son discontinuas, negociadas y atravesadas por condicionantes de género, clase y territorio, mediadas por la agencia de sus protagonistas (Egúsqiza Loayza et al., 2025; Zabala Perilla & Knobloch, 2021). Además, asignarle la función compensatoria de déficits de la escuela regular en contextos rurales, urbano-marginales o segregados puede reforzar la estratificación educativa (Lemos, 2020; Ramos, 2023; Zenklusen, 2020). En consecuencia, se le delega a lo técnico el rol de “corregir” trayectorias desviadas, profundizando la dicotomía entre trabajo intelectual y manual; así, se desvaloriza lo práctico y se reproducen desigualdades sociales y productivas (Ramos, 2023; Zenklusen, 2020).

En el Perú, los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) ocupan una posición particular dentro del sistema educativo. Su origen se puede rastrear a la década de 1970, cuando se crearon los primeros centros de educación ocupacional con el fin de formalizar experiencias impulsadas previamente por Iglesias, ONGs y organizaciones sociales en los cinturones urbanos de migrantes en las principales ciudades. Estas iniciativas ofrecían formación en oficios como artesanía, electricidad, albañilería o carpintería básica, pensadas tanto para mejorar las condiciones de vida en los hogares como para generar ingresos, especialmente en una sociedad como la peruana que se configuraba en torno a un mercado laboral conformado por un estrato reducido de profesionales frente a una ancha base de mano de obra no calificada (Alfageme & Guabloche, 2013).

La formación estaba diseñada para ser accesible, incluso para personas no alfabetizadas o con un nivel muy básico de lectura y cálculo. Posteriormente, con la promulgación de la Ley General de Educación N.º 28044 (2003) y su normativa complementaria (DS N.º 022-2004-ED; RD N.º 588-2006-ED; RD N.º 920-2008-ED), estas experiencias se consolidaron en la modalidad de Educación Técnico-Productiva, que ofrece ciclos básico y medio con certificación modular. A diferencia de la educación tecnológica superior, el acceso a los CETPRO no requiere haber concluido la educación secundaria, aunque esta sí

abre la posibilidad de transitar hacia estudios técnicos de mayor nivel (Ley General de Educación N.º 28044; DS N.º 022-2004-ED; RD N.º 588-2006-ED; RD N.º 920-2008-ED).

Recientemente, el Ministerio de Educación aprobó disposiciones que propiciaron la transitabilidad entre básica, técnico-productiva y superior tecnológica, lo que abrió márgenes de articulación institucional (RVM N.º 176-2021-MINEDU). En el caso de zonas rurales como San Miguel de El Faique, la articulación entre educación básica, formación técnica y dinámicas productivas locales no se dio únicamente por mandato normativo, sino que fue impulsada de manera concreta por el Programa Horizontes, implementado junto con el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) en la región Piura desde 2019, superando la función meramente ocupacional y habilitando otro tipo de trayectorias no lineales de la formación técnica (Balarin & Saavedra, 2023; Egúsqiza Loayza et al., 2025).

De ese modo, los CETPRO tienen el potencial de desplegar un doble rol en las comunidades educativas rurales. Por un lado, como centros paralelos a la educación básica que ofrecen formación independiente; por el otro, como espacios de articulación que, al vincular competencias técnicas con las dinámicas del territorio, facilitan transiciones hacia estudios superiores (Egúsqiza Loayza et al., 2025). Un ejemplo de ello es el CETPRO “Esteban Buscemi” de San Miguel de El Faique, que ha cumplido un papel central en la implementación del Sistema de Articulación entre Educación Básica y Formación Técnica, junto a actores comunitarios, locales y nacionales como el ya mencionado Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) y la Oficina de la UNESCO en Perú.

Teniendo eso en consideración, esta ponencia se enmarca en un estudio mayor de carácter mixto sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes egresados del Sistema de Articulación del Programa Horizontes (SAPH) en la Sierra de Piura, pero aportando un énfasis particular en las trayectorias como procesos no lineales, los repertorios de acción que movilizan las y los estudiantes frente a condicionantes estructurales y el papel de los CETPRO como actores educativos situados en diálogo con agendas de derechos, cuidados y justicia territorial. Al recuperar las voces y experiencias juveniles, se muestra cómo el CETPRO “Esteban Buscemi” se convierte en un espacio de articulación donde se negocian horizontes de futuro, trascendiendo la visión instrumental de la educación técnica como simple vía de empleabilidad y proyectándola como un actor territorial con potencial transformador en contextos rurales.

Antecedentes y Contexto del Sistema de Articulación entre Educación Secundaria y Formación Técnica en el Alto Piura

El Sistema de Articulación de la Educación Básica y Técnico-Productiva nació en el marco del Programa Horizontes (2019-2024), orientado a reducir las brechas educativas de adolescentes en contextos rurales y urbano-marginales. Una de sus estrategias consistió en enlazar la secundaria con la formación técnico-productiva, con el fin de habilitar trayectorias educativas más fluidas y pertinentes (Egúsquiza Loayza et al., 2025). Dicha apuesta buscaba superar la fragmentación del sistema, que históricamente ofrecía opciones poco conectadas, particularmente para la juventud rural, limitando tanto la continuidad formativa como la vinculación con oportunidades de empleo o de estudios superiores (Balarin & Saavedra, 2023).

Ahora bien, el diagnóstico territorial realizado en la sierra de Piura, particularmente en el distrito de San Miguel de El Faique, mostró la fuerte expulsión juvenil hacia la migración y la informalidad laboral, la baja disponibilidad de modalidades flexibles de educación básica, que en el Perú concluye en el quinto año de secundaria, a diferencia de otros países donde se ofrece un bachillerato técnico o un ciclo preparatorio adicional, y la débil conexión con las dinámicas productivas locales, lo que justificó la implementación de un sistema de articulación con enfoque territorial (Egúsquiza Loayza et al., 2025). Ante ese escenario, el CETPRO “Esteban Buscemi” se constituyó en el núcleo del sistema articulado, desempeñando un rol central como puente entre la educación básica y la formación técnico-productiva. Al ofrecer competencias vinculadas al territorio y certificar aprendizajes de manera modular, se convirtió en un espacio habilitador de trayectorias no lineales (Egúsquiza Loayza et al., 2025).

La experiencia fue posible gracias a la colaboración activa de CIPCA, que aportó acompañamiento pedagógico y metodológico para asegurar la pertinencia territorial, y al respaldo de UNESCO Perú, que reconoció el piloto como una práctica innovadora con potencial de escalamiento (Egúsquiza Loayza et al., 2025). Así, el sistema de articulación en San Miguel no solo fortaleció el rol del CETPRO en la comunidad, sino que también permitió explorar formas de política educativa situadas en diálogo con actores locales y con las necesidades concretas de las juventudes rurales.

Marco Teórico

Definición e importancia de la transitabilidad educativa

La transitabilidad educativa se refiere a la capacidad de las y los jóvenes rurales para negociar transiciones entre diversos espacios educativos, desde la escuela secundaria hasta los institutos técnicos. Mientras que los modelos tradicionales asumen una progresión lineal desde la primaria hasta la secundaria y posteriormente hacia la educación terciaria, estudios

recientes muestran que las trayectorias juveniles son a menudo no lineales, influenciadas por aspiraciones cambiantes, barreras socioeconómicas y restricciones geográficas; en muchos casos, estas interrupciones se producen en la secundaria, lo que explica que numerosos jóvenes accedan a los CETPRO para habilitarse en una especialidad que les permita acumular aprendizajes para trabajar o emprender (Zabala Perilla & Knobloch, 2021). Estas perspectivas destacan que las y los jóvenes no simplemente “desertan”, sino que pueden reingresar más adelante, transitar por vías alternas u optar por formaciones técnicas de ciclo corto que responden mejor a las realidades económicas locales, y que incluso pueden servir como habilitadores de otras ocupaciones y oportunidades posteriores.

Este concepto resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las instituciones educativas están insertas en territorios con dimensiones sociales, culturales y económicas singulares (Galván Mora, 2020). Allí, los programas de educación técnica suelen configurarse en torno a saberes productivos ya existentes y a las necesidades comunitarias y familiares, generando desafíos y oportunidades para fortalecer la transitabilidad en la medida en que logran articularse con actores locales y otras instituciones educativas. Así, la noción de transitabilidad desafía las jerarquías convencionales de la educación al validar trayectorias alternativas que combinan escolarización formal con competencias prácticas y socialmente relevantes (Coe & Vandegrift, 2015).

La educación técnico-productiva como vehículo de movilidad social

La educación vocacional y técnica ha sido históricamente promovida en América Latina como una herramienta clave para la movilidad social. Sin embargo, este vínculo ha sido criticado por su carácter excesivamente reduccionista, al limitar la mirada a la empleabilidad inmediata (Balarin & Saavedra, 2023; Villalobos et al., 2017). Desde un enfoque más amplio, la educación técnica debe comprenderse en su dimensión territorial y sociocultural. Estudios advierten que programas centrados exclusivamente en indicadores de salida (como resultados de pruebas o inserción temprana en el mercado laboral) tienden a descuidar otras dimensiones del desarrollo juvenil, tales como la acción colectiva, la formación de capital social o la construcción de identidades comunitarias (Rojas Arangoitia et al., 2016; Zabala Perilla & Knobloch, 2021).

Territorio, desigualdades espaciales y saberes locales

El concepto de territorio, entendido como espacio vivido y cargado social y políticamente, ha cobrado una importancia creciente en las ciencias sociales latinoamericanas (Sandoval et al., 2017). En este marco, el sentido de identidad y pertenencia arraigado en la comunidad puede reconfigurarse dentro de programas de educación técnica que, cuando están bien diseñados, logran aprovechar aprendizajes propios e integrar saberes familiares y locales para enfrentar barreras estructurales (Yates, 2015).

Este enfoque exige no solo fortalecer contenidos curriculares, sino también incorporar narrativas comunitarias, métodos de evaluación participativa y recursos locales mediante alianzas con actores del territorio. De esa forma, la transitabilidad deja de ser una cuestión meramente curricular y se convierte en un proceso vinculado a la justicia territorial, en el que la educación técnica contribuye al desarrollo local y a la inclusión, tanto económica como social, de la juventud rural a través de una formación que resulta social, cultural y económicamente pertinente para las aspiraciones y metas de los educandos (Villafuerte Wilson, 2021). En ese sentido, la transitabilidad se constituye en la posibilidad de que los estudiantes tengan los recursos, las competencias y la capacidad para transitar por los distintos niveles del sistema educativo de manera efectiva y en concordancia con sus demandas, necesidades y posibilidades (Gavino Ramírez & Gutierrez Huanca, 2024).

Repertorios de acción frente a condicionantes estructurales

Las trayectorias juveniles rurales están moldeadas por múltiples condicionantes estructurales: normas de género que afectan de manera diferenciada a hombres y mujeres, expectativas económicas familiares que demandan inserción laboral temprana, capital social limitado que restringe el acceso a estudios superiores y responsabilidades de cuidado que recaen mayoritariamente en las mujeres jóvenes (Guerrero & Rojas, 2020). Investigaciones con enfoque de género muestran que, incluso cuando el acceso a la secundaria es similar entre hombres y mujeres, las opciones posteriores se diferencian de manera sistemática por expectativas sociales arraigadas (Rojas Arangoitia et al., 2016).

Así, mientras se espera que los varones asuman roles de proveedores, muchas mujeres deben compatibilizar educación con trabajo doméstico y de cuidado desde edades tempranas. Esta combinación de factores, junto con las restricciones económicas, produce trayectorias no lineales en las que jóvenes pueden salir temporalmente del sistema educativo, incorporarse al trabajo informal o reingresar en condiciones distintas (Daude & Robano, 2015; Rojas Arangoitia et al., 2016; Gaentzsch, & Zapata Román, 2018).

El concepto de repertorios de acción

En las juventudes rurales, estos repertorios incluyen aprendizajes informales, redes comunitarias de enseñanza, usos digitales y estrategias de negociación cotidiana frente a paradigmas dominantes de empleabilidad. Se trata de prácticas que, aunque pequeñas, reconfiguran expectativas sociales y laborales: por ejemplo, jóvenes que comercializan sus productos agrícolas o artesanales mediante redes sociales digitales (Langevang & Gough, 2012), o mujeres que deciden ingresar a especialidades técnicas consideradas como “masculinas” (Buquet Corleto & Moreno, 2017). Al mismo tiempo, como advierte Chant (2014), estas formas de inserción no pueden desligarse de las cargas de cuidado y trabajo doméstico que ya asumen muchas mujeres, lo que implica que la capacitación técnica, más que liberar, a

veces añade nuevas exigencias a un recurso humano sobreutilizado.

Es así como las y los jóvenes activan redes familiares y asociaciones locales para acceder a la educación técnica o reunir recursos que sostengan sus estudios. También desarrollan proyectos escolares de carácter emprendedor a partir de competencias adquiridas en el CETPRO, o impulsan iniciativas en redes sociales y cooperativas comunitarias que buscan alternativas colectivas frente a reformas estatales limitadas para responder a las particularidades de la escuela rural (Balarin & Saavedra, 2023; Coe & Vandegrift, 2015).

Agencia juvenil no lineal: enfoques de derechos y cuidados

La agencia puede entenderse como la capacidad de un individuo para actuar, iniciar acciones y ejercer control sobre sus pensamientos y comportamiento, implicando la sensación de ser el autor o agente de sus propias acciones (Walther et al., 2005). Desde esta perspectiva, los modelos tradicionales que conciben las transiciones como progresiones lineales desde la educación hacia un empleo estable resultan insuficientes.

La investigación cualitativa en América Latina ha mostrado que la agencia juvenil rural se comprende mejor como no lineal, donde la toma de decisiones y la formación de identidad ocurren mediante procesos continuos de negociación influenciados por marcos de derechos y cuidados (Coe & Vandegrift, 2015).

De esta manera, en contraste con las visiones reduccionistas que conciben la educación secundaria, y su extensión en espacios de formación técnica, únicamente como un espacio de formación profesional o vocacional orientado al mercado y cuyo modelo de éxito se basa exclusivamente en la empleabilidad es que surge la importancia de retomar una escuela unitaria y politécnica (Ramos, 2023). Como hemos podido apreciar en el informe de la experiencia con el CETPRO “Esteban Buscemi”, el propósito de estos modelos no debe ser la capacitación específica para un sector productivo en particular al que puedan insertarse las y los educandos, sino la articulación entre trabajo, ciencia y cultura como principios educativos fundamentales (Egúsquiza Loayza et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la formación técnica y profesional no puede entenderse como una alternativa menor frente a la educación general, sino como parte de un proceso integrado que permita a las y los jóvenes desplegar plenamente su desarrollo moral, intelectual y científico, habilitándolos, desde una formación técnica familiar y situada, tanto para la continuidad de estudios como para su inserción social a partir de su empoderamiento material y simbólico (Ramos, 2023). Experiencias de educación técnico superior y de centros de educación técnico-productiva, como las de las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en la Red Fe y Alegría, muestran la relevancia de este enfoque, al situar la técnica en diálogo con la realidad y los proyectos de vida de los jóvenes. Las experiencias en la dinámica de articulación evidencian que el verdadero desafío no

radica en la empleabilidad inmediata, y que mucho menos el éxito de estas dinámicas de construcción de una secundaria con vocación técnica se puede medir en indicadores de inserción laboral inmediata, sino en garantizar trayectorias educativas que combinen el aprendizaje de saberes científicos y técnicos con la comprensión crítica de la realidad social (Egúsqiza Loayza et al., 2025; Ramos, 2023).

El papel del cuidado en la configuración de la agencia

Los enfoques de cuidado destacan las dimensiones relacionales e interdependientes de la agencia juvenil. Para las y los jóvenes rurales que enfrentan responsabilidades de cuidado, en particular las madres jóvenes y quienes provienen de hogares con bajos ingresos, la posibilidad de combinar los esfuerzos educativos con las obligaciones de cuidado es central en sus trayectorias (Rojas Arangoitia et al., 2016). De esta manera, las y los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad desarrollan formas de agencia que no pueden comprenderse sin atender al papel del cuidado, institucionalmente recibido o que se brinda hacia la familia, en sus transiciones hacia la vida adulta y el empleo (Göbel et al., 2021).

La literatura reciente también confirma que, en contextos rurales y de bajos ingresos, la formación vocacional puede ofrecer alternativas para compatibilizar educación y responsabilidades de cuidado, permitiéndole a mujeres jóvenes, pero también a varones que dispensan cuidados en la unidad familiar, por ejemplo al permitir la inserción económica desde el hogar o a partir del emprendimiento familiar, lo que reduce las tensiones entre movilidad, normas sociales y obligaciones de cuidado (Chakravarty et al., 2019).

Esta perspectiva cuestiona los modelos dominantes de empleabilidad que omiten el trabajo emocional y temporal del cuidado, así como la energía y fuerza de trabajo que se invierte en estas labores. Es así que las mujeres que acceden a la educación técnica y profesional enfrentan un doble reto en sus trayectorias, a saber: negociar con estereotipos de género que restringen su inserción en áreas consideradas como tradicionalmente masculinas, y compatibilizar el cuidado con la continuidad educativa (Buquet Corleto & Moreno, 2017). Resalta la necesidad de políticas de apoyo como horarios escolares flexibles, programas de cuidado infantil o redes comunitarias de soporte que validen estas formas de agencia, así como contenidos pertinentes y apoyos pedagógicos que compatibilicen los cuidados con la posibilidad de inserción laboral y social (Ebrahimi et al., 2022).

Metodología

Se trabajó bajo un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico y transversal, con el propósito de analizar las trayectorias educativas y laborales de los egresados del sistema de articulación entre el CETPRO “Esteban Buscemi” y las escuelas secundarias participantes. Desde esta perspectiva se buscó comprender los significados atribuidos por los propios actores a su formación técnico-productiva, a las transiciones hacia el trabajo o la educación

superior, y a la construcción de expectativas profesionales en un contexto rural marcado por condicionantes estructurales y oportunidades diferenciadas.

La población de estudio estuvo compuesta por los 270 egresados que cursaron su formación en el distrito de San Miguel de El Faique, Huancabamba, a través de instituciones como el CETPRO “Esteban Buscemi” y tres instituciones educativas de secundaria asociadas. A partir de este universo, se seleccionó una muestra intencionada de 23 participantes que garantizó diversidad de perfiles y relación directa con el SAPH. La muestra incluyó 12 egresados (7 hombres y 5 mujeres entre 18 y 22 años), 3 microempresarias locales, 5 docentes (dos del CETPRO y tres de las escuelas secundarias articuladas), dos directivos institucionales y un representante de CIPCA. Esta diversidad permitió triangular las percepciones de jóvenes, educadores y actores productivos del territorio respecto de la experiencia del programa.

Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada con 32 preguntas, la cual fue diseñada y ajustada a cada tipo de actor para captar percepciones y experiencias en torno a las dimensiones de estudio. A su vez, la recolección de datos se desarrolló en tres fases: validación de la guía mediante juicio de expertos, pilotaje con participantes de características similares, y aplicación final en campo bajo consentimiento informado y resguardo de confidencialidad. Para asegurar saturación de información, cuatro participantes fueron entrevistados en dos ocasiones.

El análisis se realizó con el software Atlas.ti 24, siguiendo un proceso de codificación abierta, axial y selectiva. En la primera etapa se identificaron segmentos significativos y se generaron códigos preliminares; luego, la codificación axial permitió organizar las relaciones entre categorías emergentes; y finalmente, la selectiva integró estas categorías en un marco interpretativo coherente con los objetivos del estudio. El análisis temático facilitó la identificación de patrones recurrentes en las narrativas, lo que permitió estructurar la interpretación desde un diálogo entre condicionantes estructurales y repertorios de acción juvenil. De este proceso analítico se consolidaron cinco categorías que sirvieron como ejes de interpretación de las trayectorias juveniles, reconociendo simultáneamente las limitaciones estructurales que enfrentan los egresados y las estrategias de agencia que desarrollan para transitar entre educación, trabajo y comunidad.

Desarrollo de hallazgos

Los hallazgos de la investigación demuestran que el CETPRO “Esteban Buscemi”, ubicado en San Miguel de El Faique, no solo cumple funciones como proveedor de educación técnico-productiva en términos normativos, sino que también actúa como un actor educativo territorial profundamente enraizado en las dinámicas de las comunidades educativas del territorio, así como las lógicas productivas y comunitarias locales. Su

integración con las escuelas secundarias a través del Programa Horizontes sugiere que la educación técnica puede funcionar como mediadora entre los regímenes institucionales formales y las dinámicas sociales del territorio, mediando las brechas que surgen de la desconexión entre ambos espacios que, como hemos visto, responde a dinámicas estructurales y de larga data (Balarin & Saavedra, 2023; Egúsqiza Loayza et al., 2025). En esta capacidad, el CETPRO se convierte en un espacio donde se negocian identidades locales en relación con los horizontes educativos de los estudiantes y cómo eso los sitúa frente a las realidades de la migración, sus responsabilidades familiares y sus proyectos de vida, se cultivan prácticas de aprendizaje colectivo y se articulan las prioridades comunitarias mediante la educación.

Disputas entre trayectorias reales y diseños institucionales

El rol del CETPRO se enmarca en presiones contrapuestas: por un lado, reformas nacionales centradas en la calidad que tienden a estandarizar los currículos y las formas de evaluación; por otro, demandas locales por una formación culturalmente pertinente. En muchos casos, las políticas educativas impulsadas desde lógicas tecnocráticas descuidan las especificidades lingüísticas, culturales y socioeconómicas de los contextos locales (Sandoval et al., 2017). Mientras tanto, actores comunitarios, como familias, emprendimientos locales y escuelas del territorio, exigen que la educación técnica se mantenga relevante frente a sus realidades territoriales, ya sea mediante la incorporación de saberes ancestrales, la alineación con los ciclos productivos locales o el fomento del emprendimiento a pequeña escala (Egúsqiza Loayza et al., 2025; Yates, 2015).

El sentido de lo territorial

Un enfoque territorial de la educación reconoce que las escuelas y centros de formación no están aislados de sus comunidades, sino que son participantes activos en negociaciones sociopolíticas y económicas más amplias. En el contexto de Piura, esto implica que el CETPRO debe negociar su identidad a través de sus vínculos con el sistema de educación secundaria local, las organizaciones comunitarias e incluso entidades del gobierno local, que disputan colectivamente los sentidos y fines de la educación técnica (Sandoval et al., 2017). Estas negociaciones forman parte integral de su papel como actor territorial, que media entre las políticas estandarizadas del Estado y las necesidades heterogéneas de las comunidades rurales (Egúsqiza Loayza et al., 2025).

El caso analizado muestra, además, que esta dimensión territorial no está exenta de tensiones. Por un lado, el CETPRO “Esteban Buscemi” ha logrado articularse con las escuelas secundarias y con actores comunitarios para sostener y fortalecer la propuesta de educación técnico-productiva. Por otro, la relación con el gobierno local ha estado marcada por la inacción y, en algunos casos, por intentos de apropiación política de la iniciativa sin

un compromiso real de apoyo. Como señaló un tutor: “(...) *El único aliado que nosotros tenemos acá para el trabajo en este aspecto de psicología con los chicos ha sido Horizontes, porque de la UGEL o de otra institución cercana de acá, como por ejemplo del centro de salud, vienen, pero, cómo le digo, no siempre. A veces los talleres que hacen son para los colegios que están en la zona ubicada en el mismo casco urbano, pero a las zonas alejadas o rurales casi nunca llegan*” (DOC04). En ese sentido, persiste una disputa por recursos, reconocimiento y legitimidad en el territorio, en donde la capacidad del CETPRO para afirmarse como actor educativo clave depende, en gran medida, de su habilidad para generar alianzas comunitarias que contrarresten la ausencia o instrumentalización del apoyo estatal local.

Limitaciones de los modelos centrados en la empleabilidad

Los modelos educativos centrados únicamente en la empleabilidad tienden a reducir la formación técnica a un adiestramiento funcional orientado al mercado laboral inmediato. Sin embargo, los hallazgos muestran que esta mirada resulta insuficiente en contextos rurales como el de Piura. En primer lugar, porque la técnica no solo provee competencias laborales “utilitarias”, sino que constituye un espacio de revalorización del conocimiento manual y de construcción de autoestima profesional. La distinción rígida entre saberes teóricos y prácticos se desdibuja cuando los jóvenes reconocen que “lo técnico” les otorga capacidades transferibles, confianza y legitimidad social en sus comunidades.

En ese sentido, los egresados no entienden la educación técnica únicamente como un medio para obtener empleo formal, sino como un recurso para ampliar sus horizontes y sostenerse en escenarios marcados por la precariedad laboral. Como expresó un joven: “(...) *una cosa es trabajar y otra es estudiar, incluso si trabajas para estudiar, si no tienes dinero, es lo mismo, también tienes que ver de donde sea para pagar y no rindes. (...) Yo trabajé en una empresa agroexportadora, pero es difícil irse al campo y estar aguantando todas esas horas. Y pues a veces uno decide soportar eso para luego estudiar más adelante (...) Ahora, para trabajar no es que te sientas ahí y esperas a que te llamen. (...) Esto de tener (la certificación del CETPRO) lo de hortalizas te ayuda (para la inserción laboral)*” (EG04).

Este testimonio refleja que la educación técnica permite a las juventudes rurales ampliar y diversificar sus repertorios de acción más allá de una transición lineal de la escuela al empleo. Se puede plantear entonces que los aprendizajes adquiridos en circuitos formales e informales, desde talleres comunales hasta cursos urbanos comercializados o los saberes aprendidos en los espacios de inserción laboral, habilitan a los y las jóvenes a articular empleo asalariado, autoempleo y proyectos comunitarios. En este proceso, antes que asegurar un “puesto” fijo en el mercado laboral, la formación técnica se convierte en un medio para negociar aspiraciones, otorgar sentido al lugar que se ocupa social y laboralmente y proyectar trayectorias vitales propias hacia adelante en diálogo con

necesidades individuales, familiares y sociales. No obstante, estas posibilidades, aunque valiosas, se ven tensionadas y en muchos casos limitadas por factores estructurales de género, clase y territorio, lo que revela tanto el potencial transformador de la técnica como los obstáculos que restringen su plena realización (Chea & Huijsmans, 2020). Así, el valor de la educación técnica radica en potenciar y habilitar simbólicamente para los egresados de estos espacios formatos la capacidad de “llegar a ser alguien” en contextos marcados por incertidumbre y precariedad, más que en proveer credenciales estandarizadas de empleabilidad (Chea & Huijsmans, 2020; Zenklusen, 2020).

Rearticulando la educación técnica

Se requiere una relectura crítica del modelo de articulación técnica que incorpore los conceptos de transitabilidad educativa, agencia juvenil no lineal y justicia territorial. Un modelo de este tipo no solo evaluaría el éxito mediante tasas de colocación laboral, sino también a través de la capacidad de los programas de educación técnica para fortalecer el capital social local, fomentar la acción colectiva y empoderar material y simbólicamente a los jóvenes (Egúsquiza Loayza et al., 2025; Zabala Perilla & Knobloch, 2021).

Este enfoque exige un conjunto más amplio de criterios evaluativos que integren resultados sociales, como el fortalecimiento de redes familiares y comunitarias, así como el desarrollo de competencias locales adaptables a contextos económicos cambiantes, habilitando trayectorias híbridas, combinando empleo asalariado, autoempleo y proyectos comunitarios, elementos que estos jóvenes despliegan de manera estratégica al evaluar sus necesidades y sus proyectos de vida (Chea & Huijsmans, 2020). Queda demostrado que los programas de capacitación técnica de carácter vocacional pueden fortalecer el empoderamiento material y simbólico de los jóvenes, y por lo tanto fortalecer sus repertorios para responder a los retos culturales, sociales y económicas que enfrentan, siempre que integren apoyos pedagógicos palpables, contenidos contextualizados y posibilidades de compatibilizar la educación con las exigencias sociales de los estudiantes, como los cuidados o el apoyo a la familia como unidad de trabajo en el entorno rural (Chakravarty et al., 2019; Ebrahimi et al., 2022).

Conclusiones

Antes que, por un impacto aislado, la experiencia del CETPRO “Esteban Buscemi” se explica por las relaciones que logra sostener con actores comunitarios y educativos del territorio, así como por aquellas que no consigue consolidar. Desde la mirada de los egresados, el CETPRO es valorado como un espacio que habilita trayectorias y otorga legitimidad y capital social, sobre todo por su articulación con microempresas locales y la habilitación simbólica y práctica que representa la certificación de competencias para la inserción laboral. Sin embargo, también se perciben limitaciones en los vínculos con

empleadores formales, con instancias del gobierno local y con servicios públicos que rara vez llegan a las zonas rurales. En este sentido, el éxito de la experiencia depende tanto de la pertinencia de los contenidos y metodologías como de condiciones estructurales externas, ya sea el acceso desigual a recursos, expectativas de género y oportunidades laborales limitadas. En este marco, la presencia de aliados institucionales como el CIPCA resultó decisiva, al brindar acompañamiento pedagógico y articular la propuesta con actores comunitarios y productivos del territorio. El reconocer esta tensión es fundamental para evitar sobredimensionar a la educación técnica como una solución aislada frente a la desigualdad y para visibilizarla, explorar y problematizar las brechas que un espacio como el CETPRO logra cubrir en la educación básica rural y el trasfondo de dichas brechas.

Con todo, este caso revela que los CETPRO pueden contribuir a favorecer trayectorias flexibles y no lineales, sosteniendo procesos de agencia juvenil que combinan estudio, trabajo y vida comunitaria; lo que evidencia un contraste con las visiones instrumentales que reducen la formación técnica a la empleabilidad inmediata. Los repertorios de acción identificados muestran que la juventud rural negocia creativamente las restricciones, activando redes familiares y comunitarias que el sistema educativo debería reconocer y potenciar.

A partir de estos hallazgos se desprenden tres aprendizajes clave. Primero, que la educación técnica en territorios rurales solo adquiere sentido si se diseña de manera diferenciada, lo que supone diversificar los programas de acuerdo con las características del territorio: adaptando los contenidos a los ciclos productivos y saberes locales, ofreciendo modalidades flexibles que compatibilicen estudio, trabajo y cuidados, y que validen estos últimos como aprendizajes formales, e incorporando metodologías que reconozcan aprendizajes comunitarios y vínculos con actores locales, en lugar de trasladar mecánicamente modelos urbanos. Segundo, la experiencia mostró que la articulación entre los distintos niveles educativos en un mismo territorio es todavía débil y fragmentada, lo que limita la transitabilidad de los estudiantes. El caso sugiere que ampliar estos márgenes de articulación entre niveles educativos y transitabilidad, esto es, más allá de lo previsto en la normativa reciente, podría favorecer trayectorias educativas más fluidas, facilitando el sostenimiento de estas. Y tercero, incorporar de manera explícita la perspectiva de género y de responsabilidades de cuidado; doméstico, infantil y comunitario, es condición necesaria para reducir las desigualdades que siguen marcando las trayectorias de las jóvenes rurales. Todos esos elementos, sumados a la consolidación de alianzas comunitarias e institucionales, permiten que la educación técnica no sea únicamente un instrumento de inserción laboral, sino un medio para ampliar derechos y sostener proyectos de vida dignos.

Finalmente, el caso del Alto Piura demuestra que la educación técnico-productiva puede contribuir a la movilidad y empoderamiento de los jóvenes solo si se entiende como

una instancia territorial integrada, capaz de articular agencia juvenil, potencialidades comunitarias y políticas públicas. Trasladar estas lecciones a otros territorios rurales exige asumir la técnica no como un fin en sí mismo, sino como un medio para reducir desigualdades históricas y aportar al bienestar comunitario.

Bibliografía

- Alfageme, A., & Guabloche, J. (2013). Educación Técnica en el Perú. *Moneda Foro. Lima Perú*.
- Balarin, M., & Saavedra, M. (2023). *Reforming education in the context of weak states: The political economy of education reforms in Peru 1995-2020*.
<https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-2023/PE04>
- Barón, C. A. S., Pérez, S. S. H., Pedroza, J. S. G., & Pérez, J. D. T. (2024). Vocational education and training in Latin America: Comparative analysis of institutional trajectories and challenges in a world of labour in transformation. *RBEST Revista Brasileira de Economia Social e do Trabalho*, 6, e024013-e024013.
- Bastidas Redin, M. C. (2020). Dilemmas of justice in the post-neoliberal educational policies of Ecuador and Bolivia. *Policy Futures in Education*, 18(1), 51-71.
<https://doi.org/10.1177/1478210318774946>
- Buquet Corleto, A. G., & Moreno, H. (2017). *Trayectorias de mujeres: Educación técnico profesional y trabajo en México*.
https://www.researchgate.net/profile/Ana-BuquetCorleto-2/publication/318684416_Trayectorias_de_mujeres_Educacion_tecnico_profesional_y_trabajo_en_Mexico/links/597782cf45851570a1b315b6/Trayectorias-de-mujeres-Educacion-tecnico-profesional-y-trabajo-en-Mexico.pdf
- Chant, S. (2014). Exploring the “feminisation of poverty” in relation to women’s work and home-based enterprise in slums of the Global South. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 6(3), 296-316.
- Chakravarty, S., Lundberg, M., Nikolov, P., & Zenker, J. (2019). Vocational Training Programs and Youth Labor Market Outcomes: Evidence from Nepal. *Journal of Development Economics*, 136, 71-110. <https://doi.org/10.1016/j.jdevco.2018.09.002>
- Chea, L., & Huijsmans, R. (2020). Rural youth and urban-based vocational training: Gender, space and aspiring to ‘become someone’. En *Realities and Aspirations for Asian Youth* (pp. 39-52). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429265938-4/rural-youthurban-based-vocational-training-gender-space-aspiring-become-someone-lyda-chea-rox-huijsmans>
- Coe, A.-B., & Vandegrift, D. (2015). Youth politics and culture in contemporary Latin America: A review. *Latin American Politics and Society*, 57(2), 132-153.
- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley N.º 28044, Ley General de Educación.
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Congreso de la República del Perú. (2004). Decreto Supremo N.º 022-2004-ED.
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/15D6C9A9417AC6F20525828900699331/\\$FILE/1_REGLAMENTO_EDUC_TEC_PRODUCT.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/15D6C9A9417AC6F20525828900699331/$FILE/1_REGLAMENTO_EDUC_TEC_PRODUCT.pdf)
- Corica, A., Arancibia, M., & 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, e20200049ES.
- Daude, C., & Robano, V. (2015). On intergenerational (im)mobility in Latin America. *Latin American Economic Review*, 24(1), 9. <https://doi.org/10.1007/s40503-015-0030-x>

Ebrahimi, R., Choobchian, S., Farhadian, H., Goli, I., Farmandeh, E., & Azadi, H. (2022). Investigating the effect of vocational education and training on rural women's empowerment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 167. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01187-4>

Egúsqüiza Loayza, R., Tineo Quispe, L. E., & 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 (IIPE - UARM). <http://www.cipca.pe/proyecto-deestudio-seguimiento-de-la-juventud-egresada-entre-el-2021-y-2023-del-sistemaarticulado-de-formacion-tecnica-cetpro/>

Fernández, R., Pagés, C., Szekely, M., & Acevedo, I. (2024). *Education Inequalities in Latin America and the Caribbean* (Working Paper 32126). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w32126>

Gaentzsch, A., & Zapata Román, G. (2018). *More educated, less mobile? Diverging trends in income and educational mobility in Chile and Peru*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3225751

Galván Mora, L. R. (2020). *Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19772>

Gavino Ramírez, T. A., & Gutierrez 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>

Göbel, S., Hadjar, A., Karl, U., & Jäger, J. A. (2021). Agency and the school-to-work transition of care leavers: A retrospective study of Luxembourgish young people. *Children and Youth Services Review*, 122, 105636. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105636>

Guerrero, G., & Rojas, V. (2020). Young women and higher education in Peru: How does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, 32(8), 1090-1108. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1562055>

Langevang, T., & Gough, K. V. (2012). Diverging pathways: young female employment and entrepreneurship in sub-Saharan Africa. *The Geographical Journal*, 178(3), 242-252.

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.

Lin, C.-C. T., Minca, C., & Ormond, M. (2018). Affirmative biopolitics: Social and vocational education for Quechua girls in the postcolonial “affectsphere” of Cusco, Peru. *Environment and Planning D: Society and Space*, 36(5), 885-904. <https://doi.org/10.1177/0263775817753843>

Ministerio de Educación del Perú. (2006). Resolución Directoral N.º 588-2006-ED. https://www.ugelvilcashuaman.gob.pe/recursos/documentos/cetpro/RD_0588_2006_2020.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2008). Resolución Directoral N.º 920-2008-ED. https://www.mef.gob.pe/contenidos/inv_publica/docs/centro_info/normas_educacion/NORMA_S_ESPECIFICAS/EDUCACION_SUPERIOR/EDUCACION_SUPERIOR_TECNOLOGICA/RD020109_cetpro.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Resolución Viceministerial N.º 176-2021-MINEDU. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1938465/RVM%20N%C2%B0%20176-2021-MINEDU.pdf?v=1623340488>

Morelock, J., & Narita, F. Z. (2023). State and Public Policy in Education: From the Weakness of the Public to an Agenda for Social Development and Redistribution. En R. Hall, I. Accioly, & K. Szadkowski (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Marxism and Education* (pp. 471-487). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37252-0_25

Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329-349. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>

Ramos, M. N. (2023). Foundations and Challenges of Polytechnic Education. En R. Hall, I. Accioly, & K. Szadkowski (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Marxism and Education* (pp. 111-127). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37252-0_6

Rojas Arangoitia, V., Guerrero, G., & Vargas, J. (2016). *Gendered trajectories through education, work and parenthood in Peru*. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/449>

Sandoval, M. F. L., Robertsdotter, A., & Paredes, M. (2017). Space, power, and locality: The contemporary use of territorio in Latin American geography. *Journal of Latin American Geography*, 43-67.

Sepúlveda V, L. (2013). Juventud como Transición: Elementos Conceptuales y Perspectivas de Investigación en el Tiempo Actual. *Ultima Década*, 21(39), 11-39. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362013000200002>

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5.1(2016). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>

Torche, F. (2010). Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83(2), 85-110. <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>

Valdebenito-Infante, M. J. (2025). Identidad laboral y prácticas profesionales en Chile: Experiencias en la educación técnica secundaria. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 81, 51-70.

Villafuerte Wilson, V. (2021). *Estrategia Rural de Educación Superior en Perú: Diagnóstico y recomendaciones de política para ampliar el acceso de la población rural a Educación Superior pertinente* [Tesis de Maestría]. Universitat Pompeu Fabra.

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: Merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73-73.

Walther, A., Stauber, B., & 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>

Yates, J. S. (2015). *Re-animating Andean worlds: Kamayoq, the politics of culturally appropriate knowledge extension, and ethnodevelopment in the Peruvian Andes* [PhD Thesis, University of British Columbia].

<https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0166168>

Zabala Perilla, A. F., & Knobloch, N. A. (2021). A literature review of rural youth studies in Latin America and the Caribbean during 2001-2019. *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, 22(3). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-87062021000300014&script=sci_arttext

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), 45-71.