UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS BECARIOS GRADUADOS EN 2018 - 2019 DE LA CARRERA DE EIB DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE CON MENCIÓN EN GESTIÓN E INNOVACIÓN

RAUL LOPEZ QUISPE

LIMA – PERÚ

2026

AMUYT’AYIRI /ASESOR

MG. HUMBERTO AVELINO LEON HUARAC

YATXATAWI QILLQA UÑAKIPIRINAKA / JURADO DE TESIS

MG. EFRAIN TICONA AGUILAR

P’IQTIRI / PRESIDENTE

MG. ANGELICA ELENA TAPIA CHAVEZ

ARXATIRI/VOCAL

MG. MARIA DEL ROSARIO RIVAS PLATA ALVAREZ

QUILLQIRI/SECRETARIO

DEDICATORIA.

A mi familia, por ser una fuente de inspiración y perseverancia.

A mi madre, que desde el cielo me guía por el buen camino.

A mi padre, por su constante apoyo moral.

AMT'AWI

Ch'amañt'atanakaplayku taqpacha wilamasinakajaru.

Alaqa pachatpacha suma thakiru irpasiri munata taykajaru.

Wiñaya ch'amañchasiri awkijaru.

AGRADECIMIENTOS.

A cada una de las personas que contribuyeron en cada etapa de la investigación.

CHUYMACHT'AWI

Taqpacha yatxatawimpi yanapt'asiri jaqinakaru

QULLQIMPI YANAPT'IRI / FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Beca de Estímulo "Fernando Porturas Plaza"

UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	LOPEZ QUISPE RAUL

Pertenecientes al programa de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE CON MENCIÓN EN GESTIÓN E INNOVACIÓN**, autores del trabajo titulado: **ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS BECARIOS GRADUADOS EN 2018 - 2019 DE LA CARRERA DE EIB DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el grado de **MAESTRO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE CON MENCIÓN EN GESTIÓN E INNOVACIÓN** bajo la modalidad de **TESIS**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	LEON HUARAC HUMBERTO AVELINO	FAEDU	ASESOR

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **6%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3048615041**; fecha de entrega: **02-10-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 02 de octubre de 2026**



Firma del asesor
N° DNI: 42268981
ORCID: 0000-0001-7170-5241

Firma del Co-asesor
N° DNI:
ORCID:

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

CHUMSUTA

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I 4

PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 4

1.1. Descripción de la situación problemática 4

1.2. Preguntas de investigación 7

1.3. Objetivos de investigación 8

CAPÍTULO II. 11

MARCO TEÓRICO 11

2.1. Antecedentes del estudio 11

2.2. Bases teóricas 15

CAPÍTULO III 37

METODOLOGÍA 37

3.1. Enfoque y tipo de la investigación 37

3.2. Diseño de la investigación 38

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos 39

3.4. Operativización de la variable cuantitativa 40

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos 42

3.6. Categorías 44

3.7. Población y muestra 46

3.8. Técnicas de análisis de datos 49

3.9. Validez de los instrumentos 51

3.10. Rigor científico de la investigación 52

3.11. Consideraciones éticas 54

CAPÍTULO IV 56

RESULTADOS 56

4.1. Descripción de los resultados cuantitativos 57

4.2. Resultados cualitativos 76

4.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos 104

DISCUSIÓN 113

5.1. Limitaciones del estudio 113
5.2. Situación laboral y la evolución de las trayectorias de inserción laboral 114
5.3. Rol de la lengua originaria como capital profesional 124
5.4. Las barreras estructurales y las formas de discriminación 126
CONCLUSIONES 139
RECOMENDACIONES 151
REFERENCIAS 153
ANEXOS

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Operativización de la variable cuantitativa 41

Tabla 2. Categorías y subcategorías. 44

Tabla 3. N° de participantes en la encuesta de IL de 2022 y de 2025 47

Tabla 4. Actores participantes en cada técnica de recolección de información 48

Tabla 5. Tasa de respuesta de la encuesta por universidad. 57

Tabla 6. Características sociodemográficas según lengua originaria 57

Tabla 7. Características sociodemográficas según género 58

Tabla 8. Características sociodemográficas según comunidad de origen. 59

Tabla 9. Trayectoria académica según especialidad cursada 60

Tabla 10. Trayectoria académica según universidad de formación 60

Tabla 11. Trayectoria académica según el último grado obtenido 61

Tabla 12. Trayectoria académica según la certificación de dominio de LO 61

Tabla 13. Situación laboral durante el año 2025 63

Tabla 14. Temporalidades en la trayectoria laboral. 64

Tabla 15. Caracterización EIB de la IE del último empleo. 65

Tabla 16. Evolución de la situación ocupacional del periodo 2022 y 2025. 66

Tabla 17. Principal medio a través del cual consiguió su empleo como docente EIB 67

Tabla 18. Número postulaciones realizadas antes de conseguir empleo docente EIB 68

Tabla 19. Principales facilitadores de inserción laboral **.....69

Tabla 20. Frecuencia de uso de lengua originaria en el aula 70

Tabla 21. Valoración de la afirmación: "Mi lengua originaria es un activo valioso para mi carrera profesional" 71

Tabla 22. Principales barreras enfrentadas durante la búsqueda de empleo docente. 72

Tabla 23. Formas de discriminación experimentadas durante la búsqueda de empleo. 74

RESUMEN

La investigación tuvo el objetivo de analizar, desde el enfoque mixto, las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de la carrera EIB (2018–2019) en dos universidades privadas de Lima, determinando la evolución de su situación ocupacional cuantitativa, el rol de la lengua originaria e identificando las barreras estructurales que influyen en dicho proceso. Estudio de tipo descriptivo, enfoque mixto con énfasis en lo cualitativo y de diseño de caso. Los datos cuantitativos se recopilaron en las encuestas aplicadas en 2022 y 2025, todas de manera voluntaria. Por su parte, la información cualitativa se recogió mediante 4 entrevistas y 2 grupos focales, seleccionados mediante muestreo estratificado. Los resultados muestran una IL exitosa mediante un proceso progresivo y desigual. El 56,9 % de los participantes accedió a la CPM, el 27,4 % trabaja como contratado en escuelas públicas; el 70,6 % labora en IE-EIB. Los testimonios complementan que el acceso a la CPM se dio de manera progresiva y que quienes no lograron fueron desplazados a empleos temporales y precarios. La lengua originaria desempeña un papel central en el acceso a plazas en escuelas EIB, fortalece la identidad profesional y es un recurso pedagógico y comunitario. Las principales barreras estructurales son la escasez de plazas EIB, la resistencia institucional y discriminación credencialista. En suma, quienes accedieron a la CPM logran una movilidad social positiva y quienes no, se encuentran expuestos a una precariedad laboral. Se evidencia el retorno a las comunidades de origen para liderar el proceso de transformación social y educativa

Palabras clave: Empleo, Trayectoria Laboral, Relaciones de Poder, Capital Lingüístico, Movilidad Social.

ABSTRACT

This study analyzed the labor market insertion trajectories of Quechua, Aymara, and Shipibo-Konibo graduates from the Intercultural Bilingual Education (IBE) program (2018–2019) at two private universities in Lima using a mixed-methods approach. The research examined changes in their employment status and explored the experiences, barriers, and cultural factors affecting their access to and retention in employment. A descriptive case study design was adopted. Quantitative data were collected through voluntary surveys conducted in 2022 (17 participants) and 2025 (51 participants), while qualitative data were obtained through four semi-structured interviews and two focus groups. The findings show that labor market insertion was generally successful but uneven. Overall, 56.9% of participants entered the Public Teaching Career (Carrera Pública Magisterial, CPM), 27.4% worked as contract teachers in public schools, and 70.6% were employed in Intercultural Bilingual Education schools. Indigenous language proficiency was a key factor for accessing IBE positions, strengthening professional identity, and supporting community-based teaching. Major barriers included the limited number of IBE positions, institutional resistance, corruption in recruitment processes, and credential-based discrimination against graduates of the Beca 18 scholarship program. Graduates who entered the Public Teaching Career achieved upward social mobility, whereas others remained in precarious employment. Most graduates returned to their communities to contribute to social and educational development.

Keywords: Employment, Labor Market Insertion, Power Relations, Linguistic Capital, Social Mobility.

CH’UMSUTA

Akïri yatxatawi qillqaxa aymara, qichwa, shipiwu EIB yatiri tukuyirinaka (2018 -2019) irnaqatanakapha uñt’ayixa. Ukhamaraki, kunjama irnaqatanakapa sartatanakapsa, kuna jani walt’atanaka utjatanakapsa yatxatarakiwa. Aka qillqataxa ujatarjamawa jaqhu amuyt’a yatinakampi qillqatawa. Jakhu yatinakaxa 2022, 17 yatiyirinakampi, 2025, 51 yatiyirinakampi amuyu chuymampi ch’amacht’asixa. Maysatxa, pusi jaqiruwa jiskt’anaka lurasi, 2 qhutu arxatampi. Akhamawa yatinakawa jikxatasixa: EIB yati tukt’ayirina irnaqatanakapaxa wali khusapuniwa. 56,9 % CMP ukaru mant’apxiwa, 27,4 % marata mararu yatiña utanakana irnaqt’asipki, 70,6 % EIB yatiña utanakana irnaqapxiwa. Arxat’atanakapaxa maratha mararjamwa CPM ukaru mant’xapxixa, jani mantirinakaxa jani wali irnaqañarukiwa purt’apxica sasawa ch’amañcht’arakiwa. Aymara aruxa wali wakisiripuniwa EIB yatiña uta taypina irnaqañanaka katjañatakixa, kankañanakapsa suma ch’ullqintarakixa, yaticht’añatakisa ayllumpi irnaqt’añatakisa wakisiriwa. Ukhamarakiwa, CPM uka taypiru mantaña jani walt’irinakaxa akanakawa: EIB irnqaña pisitapa, llunllusitanaka, jani walt’ayiri utanaka. Ukhamaraki, Yakhipa EIB tukuyirinakaxa jik’achasiñanakaruwa purt’apxarakixa. Jaqinakaxa jach’a utana yatiqt’atanakapa , Beca 18 taypitha yanapt’atanaksa jisk’achtisa. Qhitinakatixa CPM taypiru mant’ixirinakaxa suma jaka katxapxixa, jani mantirinakaraki jani wali irnaqañanakarukiwa purt’apxarakixa. Taqpachani EIB yatirinakawa yuriwi ayllupanakaxaru kut’axapxarakiwa wali chuymampi ch’amañt’iri.

Wakisiri arunaka: Irnaqaña, Irnaqatanaka Thaki, Jisk’achasiñanaka, Arunaka Ch’amañt’iri, Suma Jaka Katuña.

INTRODUCCIÓN

La inserción laboral (IL) de los beneficiarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) es un aspecto poco documentado, especialmente en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Por ello, la presente investigación busca documentar las experiencias de IL de los egresados de la promoción 2018-2019 de la carrera de EIB de Beca 18, tomando como caso de estudio dos universidades privadas de Lima. Esta población beneficiaria proviene en su mayoría de zonas rurales y de situación de pobreza, pero con un buen rendimiento académico.

El diseño de la investigación es descriptivo, de enfoque mixto y de estudio de caso con mayor énfasis en la parte cualitativa. Para ello, se contó con dos universidades privadas que formaron a la primera promoción de la Beca 18 en la modalidad EIB. Ellos provienen de las regiones andinas (Puno, Cusco, Ayacucho, Apurímac) y de la Amazonía, principalmente de Ucayali. La mayoría proviene de comunidades rurales en situación de pobreza y con escasas posibilidades económicas para acceder a la educación superior.

Los principales hallazgos muestran que este grupo de beneficiarios de la beca logró una movilidad social. Esto se sustenta en que el 56,9 % de los participantes han accedido a la Carrera Pública Magisterial (CPM) mediante el nombramiento, el 27,4 % a plazas de contrato en el sector público y los demás a otros espacios laborales afines a su formación (medios de comunicación, escuelas privadas, trabajo con las comunidades, entre otros). Los participantes concuerdan en manifestar que su calidad de vida mejoró después de concluir la formación superior y acceder a un empleo formal.

Sin embargo, este proceso no estuvo exento de barreras estructurales, como la falta de plazas en escuelas EIB en algunas jurisdicciones, escuelas ubicadas en lugares de difícil acceso, competencia con docentes con mayor acumulación de experiencia en el aula, falta de experiencias, redes de corrupción, entre otras. No obstante, la proactividad de los egresados permitió superar con éxito las dificultades para acceder al mercado laboral de la docencia en EIB.

También enfrentaron situaciones de discriminación tanto en la IL como en la permanencia. Las manifestaciones de discriminación racial han disminuido; sin embargo, se han transformado en formas más sutiles. Las más recurrentes son la discriminación credencialista, la desvalorización de la formación inicial en EIB, la estigmatización formativa mediante la Beca 18 y la discriminación étnica. Según Cea y Valles (2020), la discriminación no se ejerce de manera aislada en cada uno de los factores, sino de manera interseccional, lo que genera segregación social.

Las relaciones de poder y las ideologías colonialistas aún persisten en el ámbito laboral de la docencia en EIB. Así como refiere Quijano (2014), el pensamiento colonialista ha calado en los propios habitantes de las comunidades originarias, quienes ahora ejercen esa violencia a través de la jerarquización del conocimiento entre el científico y el comunitario. El estudio muestra que un sector de los docentes que se desempeñan en territorios quechuas y aimaras manifiesta prejuicios sobre la formación en EIB. En la actualidad, urge desterrar este tipo de pensamientos y apostar por las epistemologías decoloniales y construir la sociedad desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2009).

Finalmente, el informe se organiza en 5 secciones. La primera describe la situación problemática, establece las preguntas, los objetivos y la justificación. La

segunda parte presenta los antecedentes del estudio y las principales bases teóricas que lo orientan. En la tercera sección se desarrolla la metodología empleada en el estudio de caso. Mientras que en la cuarta sección se describen los hallazgos de la investigación a partir del análisis de los datos empíricos. En la quinta sección se discuten los hallazgos; para ello, se contrasta con las teorías que explican los fenómenos traslúcidos en el proceso de investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la situación problemática

El Ministerio de Educación (Minedu), a través del Pronabec, oficializó en el 2013 la convocatoria a la Beca 18 en la modalidad EIB. Esta tuvo la finalidad de cerrar la brecha en la formación inicial de docentes en EIB tanto en el nivel inicial como en el de primaria. La misma que estuvo dirigida a jóvenes originarios de las diversas comunidades andinas y amazónicas que dominen una de las 48 lenguas originarias reconocidas por el Ministerio de Cultura (Mincul).

La EIB es una modalidad de servicio educativo que se sustenta en la Ley N.° 27818 promulgada en el año 2002. Esta normativa precisa lo siguiente: "El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la EIB en las regiones donde habitan los pueblos indígenas" (Art. 1). Esto implica que el Minedu debe cerrar brechas en la formación inicial de docentes en EIB y fortalecer la meritocracia a través del acceso a la Prueba Única Nacional (PUN), que determina a los ganadores del acceso a la Carrera Pública Magisterial (CPM) y el ranking para el contrato docente.

La mayor parte de las plazas en escuelas EIB se cubren con docentes que no cumplen el perfil profesional exigido para dicha modalidad, debido a la escasez de docentes con formación inicial en EIB en los niveles inicial, primaria y secundaria. Al respecto, la Defensoría del Pueblo (DP), en el informe N° 174, afirma lo siguiente:

> Según la información proporcionada por la DIGEIBIRA, de las 45186 plazas bilingües, el 94 % están ocupadas por docentes que no cuentan con formación en EIB y el 40% del total de plazas está ocupado por docentes sin dominio del idioma originario. (2016, p. 35)

El déficit de docentes con formación inicial en EIB afecta la calidad y pertinencia de la implementación de la Política Nacional de EIB. Frente a ello, el Minedu estableció alcanzar la formación inicial en EIB para 2021 en un 90 % de la brecha, en atención a las recomendaciones de la DP.

La DP (2016) señaló que, en la fecha, se encontraba formando a alrededor de 400 jóvenes en la carrera de EIB, tanto en institutos pedagógicos como en universidades. En 2018 y 2019 se graduó la primera cohorte de beneficiarios de dos universidades privadas. El representante del MINEDU, en la alocución oficial en una de las ceremonias de graduación, señaló que "todos los becarios egresados y titulados volverían a sus regiones de origen para concretar su inserción laboral en las Instituciones Educativas que brindan el servicio educativo EIB" (Observación personal, 21 de diciembre de 2019).

Según los testimonios de la primera cohorte de los egresados de la carrera de EIB de Beca 18, en el 2020 se presentaron ante el comité de contrato docente, principalmente en las regiones de Cusco, Puno y Ucayali, en amparo de la norma D.S. 017-2019-MINEDU. Sin embargo, la mayoría de los comités de contrato omitieron esta modalidad o destinaron una mínima cantidad de plazas debido al desacuerdo del sindicato del magisterio local.

En efecto, la inobservancia de la disposición establecida por parte del comité de contrato docente generó que los egresados de la Beca 18 modalidad EIB del

PRONABEC con formación inicial no pudieran concretar su IL en una escuela EIB. Situación que debió concretarse en atención a la brecha de docentes con formación inicial que cubran las plazas de la modalidad EIB a nivel nacional.

El PNEIB precisa el siguiente objetivo: “Asegurar la implementación de programas de formación docente EIB inicial y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas con una EIB inclusiva y de calidad” (p. 21). El cumplimiento de este objetivo implica que, de manera gradual, las plazas en las escuelas EIB sean ocupadas por docentes con formación inicial. Por ello, es necesario documentar las trayectorias de inserción laboral de los egresados de la carrera EIB de Beca 18. La transición al mundo laboral “puede interpretarse como un eje de integración social, fuente de sentido para la vida personal, espacio de participación ciudadana y motor del progreso material” (Weller, 2007, p. 62).

Los factores que complejizan la IL juvenil en América Latina son la persistente desigualdad social y económica, que incide directamente en el acceso desigual a las oportunidades de empleo (CEPAL/OIJ, 2003). En este contexto, la situación laboral de los jóvenes, incluidos los profesionales formados en EIB, se caracteriza por ser crítica, dinámica y segmentada. Esta realidad evidencia la necesidad de fortalecer las políticas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades laborales, especialmente para los egresados que buscan contribuir al desarrollo educativo y cultural de los pueblos originarios.

Según algunos organismos internacionales, el Perú fue uno de los países con mayor crecimiento económico en América Latina entre 2002 y 2013. Este periodo de expansión permitió reducir la pobreza monetaria y mejorar ciertos indicadores

de la calidad educativa. No obstante, tales avances no se reflejaron de manera proporcional en la calidad del empleo juvenil. Al respecto, Favara y Sánchez (2018) sostienen que "a pesar de las mejoras observadas, la dificultad para acceder a empleos adecuados y la ausencia de políticas laborales eficaces y de largo alcance para la juventud están entre los principales retos en el ámbito laboral peruano" (p. 383).

El crecimiento económico no garantiza una inclusión laboral equitativa, especialmente para los profesionales jóvenes. Esto implica articular las políticas públicas referidas a la educación superior y la inserción laboral que aseguren el acceso a un empleo digno, sostenible y coherente con las competencias adquiridas.

Existe escasa evidencia sobre las trayectorias de IL en el Perú (Favara y Sánchez, 2018), tanto en términos generales como en el caso de los becarios de la modalidad EIB. Pues, se conoce poco sobre la inserción laboral de los jóvenes egresados de las carreras de EIB, lo cual es de gran relevancia para las universidades formadoras y para la implementación efectiva de la EIB en el país. En este contexto, resulta necesario examinar las trayectorias de inserción laboral de la primera cohorte de los egresados de la carrera de EIB de Beca 18. Asimismo, es fundamental identificar las dificultades que enfrentan los egresados para insertarse en el mercado laboral, aspectos que se abordan en la presente investigación.

1.2. Preguntas de investigación

Pregunta general

¿De qué manera se configuran las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (2018-2019) de dos universidades privadas de Lima, a partir de la

integración de su situación ocupacional cuantitativa y sus experiencias cualitativas de acceso y permanencia?

Preguntas específicas:

¿Cuál es la situación laboral actual y la evolución de las trayectorias de inserción de los graduados durante los primeros 6 años posteriores a su egreso (período 2022-2025), según sus propios testimonios y los datos ocupacionales recopilados?

¿Qué rol cumple la lengua originaria en los procesos de acceso, permanencia y desarrollo de la identidad profesional en el mercado laboral de la docencia en EIB de los egresados?

¿Cuáles son las barreras estructurales y las situaciones de discriminación étnico-racial, lingüística, credencialista y laboral que enfrentan los egresados en sus procesos de inserción y permanencia?

1.3. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Analizar, desde un enfoque mixto, las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (cohorte 2018-2019) de dos universidades privadas de Lima, determinando la evolución de su situación ocupacional cuantitativa y comprendiendo las experiencias, barreras y factores culturales que influyen en su acceso y permanencia.

Objetivos específicos:

Caracterizar la situación laboral y la evolución del empleo de los graduados (periodos 2022-2025) a partir de los datos cuantitativos de la encuesta,

profundizando en la descripción de sus trayectorias mediante sus testimonios sobre el acceso a la CPM y a plazas de contrato.

Explicar el rol de la lengua originaria en los procesos de acceso y permanencia laboral, analizando cómo influye en la obtención de plazas y en el fortalecimiento de la identidad y profesionalidad de los egresados.

Identificar y analizar las barreras estructurales, las relaciones de poder y situaciones de discriminación sutil (credencialista, desvalorización de la EIB y racismo) que enfrentan los egresados en los entornos laborales de la docencia.

Justificación

La investigación se fundamenta en la necesidad de documentar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Beca 18, formados en dos universidades privadas de Lima. El estudio involucra a la población juvenil de comunidades rurales quechuas, aimaras y shipibo-konibo con escasos recursos económicos que enfrentan diversas barreras estructurales durante su acceso a la educación básica.

Asimismo, se sostiene, por un lado,en la implementación de la Política Sectorial de educación intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016) que subraya la necesidad de contar con docentes con formación inicial para su implementación. Por otro lado, el informe Nº 174 de la Defensoría del Pueblo concluye que existe un déficit de docentes con formación inicial en EIB para cubrir plazas en las escuelas EIB. Frente a ello, el Plan Nacional EIB para 2021 estableció que para 2021 el 90% de los docentes con formación inicial accedan a plazas EIB tanto en el nivel inicial como en primaria. Por lo descrito anteriormente, resulta

prioritario documentar el acceso a las plazas EIB de los profesionales con formación inicial de Beca 18 que logran incorporarse al mercado laboral EIB y contribuir a mitigar el déficit de docentes con formación inicial en escuelas EIB.

El estudio aporta evidencia empírica a partir de los datos cuantitativos y los testimonios de los profesionales de la primera promoción de la carrera de EIB respecto a su proceso de acceso a puestos laborales, las barreras estructurales que enfrentan en el acceso y la permanencia laboral durante los primeros 6 años de su trayectoria profesional. Asimismo, describe el rol de la lengua originaria en el acceso y la permanencia laboral tanto en la modalidad de contrato como de nombramiento.

Finalmente, la justificación sociocultural visibiliza situaciones de discriminación múltiple, ya sea por origen étnico, racial, lingüístico, etc., en los espacios laborales, que afectan negativamente las trayectorias de IL. Al respecto, el Ministerio de Cultura (2017) señala que: "la discriminación étnico-racial es una problemática generalizada en los ambientes laborales, que se manifiesta de manera estructural con la exclusión de los trabajadores de rasgos indígenas, mestizos y afroperuanos en determinados puestos" (p. 123). En efecto, permite reflexionar sobre las barreras estructurales que enfrentan en el acceso y permanencia a los espacios laborales y la necesidad de buscar alternativas para erradicar estas formas de exclusión.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

La búsqueda de estudios sobre las trayectorias de IL de los egresados de la carrera de EIB Beca 18 evidencia un vacío. A continuación, presentamos estudios relacionados con la IL de profesionales de pueblos indígenas en América Latina, egresados de programas sociales como Beca 18, inserción laboral de jóvenes, entre otros. Es necesario anticipar que ningún estudio se centra en las trayectorias de IL de los egresados de la Beca 18, modalidad EIB.

Antecedentes internacionales

Cortés et al. (2016) publicaron un estudio etnográfico sobre las experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana en la Revista Mexicana de Investigación Educativa. Este tuvo el objetivo principal de describir la aplicación de los saberes-haceres interculturales en las experiencias profesionales y comunitarias. El estudio etnográfico realizado entre 2009 y 2013 contó con la participación de 81 egresados en entrevistas individuales, grupos de discusión y observaciones de campo, y la información recabada fue sistematizada con el software ATLAS.ti.

Los principales resultados de la investigación fueron que los egresados desarrollaron diversos tipos de competencias interculturales que les permitieron asumir nuevos roles de mediación entre las comunidades locales y la sociedad en general. Sin embargo, este proceso de inserción laboral no está exento de barreras laborales, como las condiciones laborales precarias, los empleos temporales, entre otras. En conclusión, los egresados mejoran sus condiciones previas, ya que ahora

no emigran como jornaleros o peones, sino como becarios, futuros docentes o investigadores, aunque la mayoría se inserta en mercados laborales rurales reducidos y precarios.

Por su parte, Oblitas y Plaza (2020) realizaron un estudio sobre los factores que generan la exclusión e inserción laboral de los jóvenes profesionales de Sucre en Bolivia desde el enfoque de género. El estudio tuvo el objetivo principal de analizar y determinar los factores que condicionan la transición al espacio laboral. Esto se abordó desde un enfoque exploratorio en el cual se valió de fuentes secundarias y de la aplicación de una encuesta a 386 profesionales de 18 a 28 años. Asimismo, se complementó con entrevistas a los responsables de recursos humanos de 19 entidades públicas y privadas.

Entre los principales resultados destaca que el 79 % de los jóvenes encuestados cuentan con empleo, aunque el 14 % se encuentra subempleado, mientras que el 21 % está desempleado. El acceso al primer empleo tomó en promedio 4,6 meses, siendo ligeramente mayor para las mujeres. Incluso enfrentaron contratos precarios, bajos ingresos y escasos beneficios sociales, con una brecha salarial del 15,5 % en desventaja para las mujeres. El estudio muestra que las jóvenes sucrenses se encuentran expuestas a empleos precarios más que los varones. Asimismo, enfrentan barreras estructurales que requieren el impulso de políticas activas desde un enfoque de equidad de género para abolir esa problemática.

Antecedentes nacionales

En primer lugar, el Centro para el Análisis de Políticas Públicas en la Educación Superior (CAPPES) en mayo de 2025 emitió un informe sobre la mejora

de la calidad de vida de los beneficiarios de la Beca 18. Es decir, el impacto de este programa social sobre sus beneficiarios, que afrontan una situación de pobreza y barreras educativas antes de acceder a la educación superior. Por eso, el estudio contempla una mirada general sobre los efectos del programa social en el acceso, la permanencia, la empleabilidad y el desarrollo socioeconómico de sus beneficiarios. La metodología combina el enfoque cuantitativo basado en la sistematización de la Encuesta Nacional de Hogares (2023), la Encuesta Nacional de Becarios (2024) y la Encuesta de Becarios Egresados (2023), e incorpora el componente cualitativo al realizar 22 entrevistas entre beneficiarios, funcionarios de PRONABEC, representantes de universidades aplicadas entre enero y febrero de 2025.

Los resultados que expone en el informe son relevantes aunque no brinda datos desagregados por modalidad de beca. Los postulantes tienen un 20 % más de posibilidades de ingresar a la universidad de manera oportuna y menos del 1% de los beneficiarios se retiran del proceso formativo. Además, los beneficiarios de Beca 18 tienen más probabilidad de lograr la inserción laboral, ya que se muestra que los becarios tienen un 20 % de probabilidad de ser contratados en un empleo en contraste con los estudiantes que no son becarios. En suma, el programa Beca 18 es un mecanismo fundamental para la movilidad social intergeneracional, ya que permite acceder a empleos formales y por ende mejora los ingresos económicos no solo de los egresados sino de sus familias. Sin embargo, este proceso no exime de afrontar las barreras estructurales del mercado laboral. Por eso es necesario fortalecer la articulación entre las universidades formadoras, el PRONABEC, entidades públicas y privadas para garantizar la inserción laboral oportuna.

En segundo lugar, se presenta la tesis de maestría escrita por Frias y Olivares (2018) sobre los factores actitudinales de los egresados del programa Beca 18 ADEX 2017-I que contribuyen a su inserción laboral. El estudio analiza la brecha entre los factores actitudinales de los egresados y las demandas indispensables de los empleadores para la inserción laboral que dificulta una inserción laboral exitosa en el mercado laboral. Para ello, la metodología optó por un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y diseño no experimental transversal. Se aplicó un cuestionario a 30 egresados y se complementó con entrevistas a los empleadores de las empresas que postulan los egresados.

El estudio concluye que existen factores actitudinales que influyen en la inserción laboral. Por un lado, los egresados muestran disponibilidad, interés y actitudes favorables para el trabajo, aunque reconocen falencias en tener iniciativa, adaptación, control emocional, empatía y autonomía. Por otro lado, los empleadores priorizan más el trabajo en equipo, la iniciativa, la adaptación, la comunicación y la autoconfianza. En suma, existe una brecha significativa entre los factores actitudinales que los egresados perciben tener y lo que demandan los empleadores.

Finalmente, se presenta la tesis de maestría redactada por Bustamante (2019) sobre los factores que determinan la inserción laboral de los becarios de la Beca 18 en el departamento de Lambayeque. Este estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo se basa en la aplicación de un cuestionario con escala Likert a 138 egresados de una población total de 2016. Esto permitió identificar las condiciones que enfrentan los jóvenes egresados de Beca 18 para acceder a un empleo formal después de su formación universitaria.

El estudio muestra varios aspectos que favorecen la inserción laboral. Entre ellos, destacan el soporte familiar y el seguimiento de la institución formadora, que permiten garantizar el acceso a un empleo, y se mencionan la motivación y la responsabilidad en la búsqueda del trabajo. La transición al mundo laboral implica cambios profundos en la vida de los becarios. Esto implica cambios en la organización de los tiempos, el cumplimiento de las metas laborales, la presión laboral, entre otros aspectos que requieren un soporte socioemocional. Asimismo, los mecanismos generados por el Pronabec, como las ferias laborales, son espacios para ofrecer oportunidades de trabajo, fortalecer las expectativas laborales y asegurar una formación superior sólida para la inserción laboral.

2.2. Bases teóricas

El desarrollo de las bases teóricas articula tres categorías desde las perspectivas decoloniales y críticas, con la finalidad de comprender las trayectorias y la inserción laboral de los egresados aimaras, quechuas y shipibo-konibo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Beca 18. En primer lugar, se desarrolla el concepto de trayectoria laboral, entendida como el conjunto de situaciones experimentadas en los diversos empleos que una persona ocupa a lo largo de su vida profesional. Asimismo, se reconoce que dichas trayectorias no están determinadas exclusivamente por el perfil profesional desarrollado, sino también por los factores estructurales que condicionan el acceso y la permanencia en el mercado laboral.

En segundo lugar, se conceptualiza la inserción laboral, comprendida no simplemente como la acción de conseguir un empleo, sino como el proceso a través del cual las competencias profesionales desarrolladas en la formación profesional

se articulan con los requerimientos del puesto laboral y contribuyen a la productividad en el ejercicio laboral. Asimismo, este concepto se enriquece con el contraste entre la teoría del capital humano y el enfoque decolonial: mientras que el primero sostiene que el acceso a un empleo es fruto del esfuerzo e inversión individual; el segundo argumenta que dicho acceso no depende únicamente de las credenciales obtenidas, sino que está condicionado por las estructuras de poder colonial y hegemónico que rigen el mercado laboral.

Finalmente, se aborda el concepto de la discriminación laboral desde la perspectiva decolonial y la violencia simbólica y la interseccionalidad como formas de exclusión dentro del mercado laboral. Asimismo, asume la interculturalidad crítica como un mecanismo de transformación de las relaciones sociales asimétricas y del poder hegemónico.

Trayectoria laboral

La trayectoria laboral es un concepto que ha sido desarrollado por diversos autores desde distintos enfoques y con matices particulares. Sin embargo, la mayoría coincide en comprender como el conjunto de experiencias que acumula una persona a lo largo de su vida profesional, en términos de acceso, permanencia y movilidad entre los diferentes trabajos que ocupa. Al respecto, Cirami y Ferrari (2018) definen como "etapas y cambios que se producen a lo largo del tiempo, respecto de las ocupaciones de trabajo que desempeñan" (s.p.). Esto permite afirmar que la trayectoria laboral se construye de manera heterogénea e impredecible, puesto que se elabora a partir de las decisiones que cada individuo adopta en el marco de su formación profesional y de la influencia del entorno sociocultural inmediato.

Por su parte, Chandia y Neyra (2023) señalan que las trayectorias laborales "se configuran a partir de un cúmulo de situaciones particulares y también macrosociales que atañen a los contextos de los individuos" (p. 311). Esta comprensión amplía la comprensión de la trayectoria laboral, ya que no se limita a las decisiones y al perfil profesional del individuo. Más al contrario, reconoce que la construcción de una trayectoria depende de las experiencias particulares y macrosociales como los factores estructurales, aspectos socioeconómicos, el origen étnico, las redes de contacto, entre otros.

Esto es relevante en el estudio sobre las trayectorias de los egresados de Beca 18 de la modalidad EIB, quienes, a pesar de haber accedido a la educación superior en universidades privadas mediante el programa de inclusión social del PRONABEC, están expuestos a barreras estructurales para la inserción laboral como el contexto sociocultural, origen étnico, redes de contacto, experiencias profesionales previas, entre otros aspectos.

Por otro lado, Mato (2008) realiza un estudio sobre diversidad e interculturalidad. Él precisa que la trayectoria laboral de profesionales indígenas está marcada por las grandes expectativas, como mejorar la calidad de vida a partir del acceso a la educación superior. Sin embargo, estas aspiraciones se difuminan al afrontar las estructuras hegemónicas y asimétricas del mercado laboral. Estas barreras estructurales truncan las trayectorias laborales exitosas, ya que condicionan el acceso a puestos laborales formales. Por eso, muchos profesionales indígenas optan por acceder a puestos laborales informales sin los beneficios sociales e incluso fuera del ámbito de la formación profesional.

En suma, la trayectoria laboral constituye el conjunto de experiencias vividas en el acceso, permanencia y movilidad entre los diferentes empleos que una persona ocupa a lo largo de su ejercicio profesional. Asimismo, cabe añadir que las trayectorias laborales no están determinadas exclusivamente por las competencias y el perfil profesional desarrollado en la formación, sino más bien están fuertemente influenciadas por los factores estructurales como la desigualdad étnica y socioeconómica, la segregación, la discriminación, la falta de experiencia laboral, entre otros aspectos propios del mercado laboral.

Inserción laboral

La inserción laboral no es únicamente el acto de conseguir un empleo, sino el proceso mediante el cual la formación profesional recibida se articula con las demandas del puesto laboral. Asimismo, implica que el desempeño laboral efectivo contribuya a los resultados concretos a favor de la institución u organización en la que labora. Al respecto, Sierra y Velásquez (2023) comprenden que la inserción laboral:

> Como un proceso que implica el trayecto del individuo a la vida productiva, pero que lejos de terminar con la ocupación de una plaza de trabajo, resalta la importancia de buscar la estabilidad laboral, para lo cual cobra importancia la capacidad de las personas para adaptarse a los requerimientos del entorno en el que se desarrollará su trabajo. (p. 13)

Desde esta óptica, la inserción laboral se conceptualiza más allá de acceder a un puesto laboral. Este concepto cobra relevancia en el proceso de adaptación a las exigencias del entorno laboral. Esto implica que las habilidades y competencias desarrolladas en la formación profesional. Tengan concordancia con las exigencias

del puesto laboral. La articulación entre la formación y las demandas del mercado laboral permite un desempeño exitoso que genera, a su vez, una estabilidad laboral.

Por otra parte, Weller (2007) afirma que "la inserción laboral constituye un ámbito de desarrollo interpersonal que facilita los contactos y la incorporación a redes, a la vez permite participar en acciones colectivas" (p. 62). Desde esta perspectiva, la inserción laboral trasciende la dimensión económica para transformarse en un proceso a través del cual el individuo se hace parte de las dinámicas sociales y reconoce su papel activo en la vida colectiva. En otros términos, es un momento crucial para garantizar el desarrollo personal y familiar, a su vez, una oportunidad de asumir un rol activo en la construcción de la sociedad.

Los estudios sobre inserción laboral para el caso latinoamericano identifican evidentes barreras estructurales que afectan este proceso más que todo en las mujeres. Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) describe que la inserción laboral está marcada sustancialmente por las brechas históricas como el género, la edad, origen étnico, nivel socioeconómico, entre otros (CEPAL, 2019). Esto reafirma la comprensión de este concepto como un proceso dinámico condicionado por los aspectos individuales como el nivel educativo, experiencias, etc.; el aspecto institucional como la legislación sobre temas laborales, y el aspecto contextual como las dinámicas sociales de oferta y demanda.

En el caso de los jóvenes recién egresados, la inserción laboral suele tornarse compleja debido a la falta de articulación entre el sistema educativo y el mundo laboral. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las inserciones laborales iniciales influyen significativamente en el

desarrollo profesional futuro, ya que empleos precarios o periodos prolongados de desempleo pueden truncar las trayectorias laborales (OCDE, 2021). Asimismo, esta se vuelve aún más compleja al enfrentarse a las grandes expectativas atribuidas a jóvenes profesionales para responder a las demandas del mundo laboral.

La inserción laboral depende de los factores económicos, sociales, formación académica y personales. Al respecto, Vallejo (2017) señala que "la inserción al mundo laboral de unos y otros difiere, ya que determinados factores condicionan una mejor o peor adaptación" (p. 11). Entre ellos, destacan significativamente la clase social y el nivel educativo. El autor identifica cuatro factores principales que condicionan la inserción laboral.

En primer lugar, el factor económico se vincula con las dinámicas económicas del país y su incidencia directa en el mercado laboral. En contextos de crecimiento económico, existen mayores oportunidades laborales con mejores condiciones contractuales. Sin embargo, en tiempos de inflación, crisis y recesión económica, dichas oportunidades se reducen y la calidad de empleo se deteriora. En el caso del Perú, el crecimiento económico sostenido desde hace más de una década ha permitido al Estado impulsar diversos programas sociales, entre ellos la Beca 18, que facilitaron el acceso a la educación superior de muchos jóvenes del estrato social D y E y con ello la posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales y mejorar la calidad de vida.

En segundo lugar, los factores sociales inciden directamente en la inserción laboral. Este aspecto se refiere al nivel socioeconómico de los sujetos, es decir, quienes pertenecen a un estrato más alto acceden a mayores oportunidades laborales frente a quienes provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Al

respecto, Vallejo (2017) precisa que “la pertenencia a los estratos más altos conlleva contar con más apoyo familiar, lo que permite atenuar el impacto […] mientras que los jóvenes de las clases más desfavorecidas cuentan con apoyos más frágiles, que agravan sus condiciones de desigualdad” (p. 11). A esto se suma que algunos grupos enfrentan otras barreras asociadas a la discriminación étnica, género, procedencia, entre otros, que afectan la inserción laboral exitosa.

En tercer lugar, la formación académica desempeña un papel trascendental en la inserción laboral. Quienes tuvieron una formación académica de calidad en entidades reconocidas suelen tener mayores posibilidades de emplearse, ya que el nivel de preparación alcanzado y las competencias desarrolladas a nivel personal y profesional inciden en las oportunidades de acceso al mercado laboral (Vallejo, 2017). Sin embargo, desde una mirada crítica, se puede afirmar que la formación académica por sí sola no garantiza la inserción laboral exitosa. Esto se debe a que, en el caso de los profesionales aimaras, quechuas y shipibo-konibo de la carrera de EIB, las credenciales obtenidas a partir de la formación universitaria coexisten con las barreras estructurales que limitan su reconocimiento en los espacios laborales. Frente a ello, Bourdieu (1997) afirma que los títulos académicos no cobran por sí solos; su valor está condicionado por el capital social y cultural del sujeto. Esto explica por qué egresados con el mismo nivel de formación afrontan trayectorias laborales más complejas que otros.

Finalmente, las características personales inciden en los procesos de empleabilidad y en la permanencia en el empleo. Las competencias socioemocionales, también conocidas como las habilidades blandas, favorecen la adaptación a diferentes entornos laborales e incluso contribuyen a permanecer en

un empleo por un tiempo prolongado. Los empleos contemporáneos suelen requerir el desarrollo de las capacidades como la comunicación asertiva, trabajo colaborativo, gestión emocional y la resolución de conflictos (Frias y Olivares, 2018). Sin embargo, es preciso señalar que estas competencias no garantizan la inserción laboral por sí solas. Por eso, desde una mirada crítica esta premisa exige reconocer que enfatizar en las competencias personales para garantizar la inserción laboral reproduce la lógica egocéntrica y desplaza las responsabilidades del Estado en garantizar un empleo digno a todas las personas.

Inserción laboral desde la teoría del capital humano y el enfoque decolonial. Este concepto se enriquece con el contraste entre la teoría del capital humano y el enfoque decolonial. Mientras que el primero sostiene que el acceso a un empleo es fruto del esfuerzo e inversión individual; el segundo argumenta que dicho acceso no depende únicamente de las credenciales obtenidas, sino que está condicionado por las estructuras de poder colonial y hegemónico que rigen el mercado laboral.

Las teorías clásicas de capital humano desarrolladas por los economistas Gary Becker y Theodore Schultz constituyen un eje central en la consolidación del pensamiento económico neoliberal. Desde esta óptica, la educación es concebida como una inversión a largo plazo que, mediante la acumulación de credenciales y el aumento de la productividad, se alcanzan mejores condiciones salariales y calidad de vida. Al respecto, Becker (como se citó en Quintero, 2020) argumentó que los trabajadores incrementan su productividad al adquirir nuevas habilidades y conocimientos (p. 245). En otras palabras, esta teoría sostiene que, a mayor preparación académica y acumulación de experiencia laboral, se genera mayor

productividad para que el individuo mejore su posición en el mercado laboral y su calidad de vida.

Por su parte, Schultz (1960) sostiene que el capital humano, al igual que el capital físico, resulta primordial para el crecimiento económico puesto que la inversión en educación y salud de la población incrementa la productividad global y contribuye al desarrollo de la nación y el bienestar social (p. 10). En este sentido, el autor precisa que la inversión en el capital humano no solo es únicamente en la formación académica, sino que incluye la atención en salud. La conjunción de estos dos aspectos garantiza la productividad sostenida y el desarrollo microeconómico y macroeconómico. Sin embargo, es necesario precisar que desde esta concepción del capital humano se deja entender que todos los individuos cuentan con las mismas posibilidades para invertir en la formación profesional. Esta corriente ignora las desigualdades sociales y la herencia colonial de las estructuras de poder hegemónicas. En ese sentido, se reconoce el valioso aporte desde la teoría del capital humano, pero resulta insuficiente para abordar las asimetrías sociales que condicionan las trayectorias laborales de los egresados indígenas.

Los postulados de los autores se desarrollan desde una perspectiva eurocéntrica y positivista, desde la cual el individuo asume el protagonismo en el desarrollo de sus capacidades para acceder a mejores oportunidades laborales. Desde esta misma vertiente se asume que todos los individuos cuentan con las mismas posibilidades para acceder a una formación de calidad y se dejan de lado las desigualdades sociales, económicas y culturales que condicionan la inserción laboral. Es más, el acceso a la educación superior no suprime las asimetrías sociales

que operan en el mercado laboral donde los conocimientos indígenas son desvalorizados frente al conocimiento académico.

Frente a estas limitaciones, el enfoque decolonial ofrece un marco interpretativo que permite analizar las estructuras de poder hegemónicas y las relaciones asimétricas que operan en los espacios de inserción laboral. Desde esta perspectiva, las epistemologías decoloniales cuestionan el carácter impositivo del conocimiento occidental y la invisibilización de las desigualdades étnicas, sociales y económicas como mecanismos que reproducen la exclusión de los pueblos históricamente marginados.

En este marco, el sociólogo peruano Aníbal Quijano introdujo el concepto de colonialidad del poder, cuya comprensión exige remontarse a la época de la colonización de América. Durante este periodo, los colonizadores implantaron la categoría de raza como dispositivo de clasificación social con el propósito de establecer jerarquías entre una clase dominante y una clase dominada, jerarquías que se extendieron al conocimiento, a los saberes y a las formas de comprender y organizar el mundo de las sociedades preexistentes en estos territorios. Esta lógica de dominación se proyectó también sobre el acceso al trabajo: a los pueblos indígenas se les imponían labores forzosas y de carácter manual, mientras que los colonizadores reservaban para sí las ocupaciones asociadas al ejercicio intelectual y a la toma de decisiones, así se instituyó una división racial del trabajo que persiste, de manera reconfigurada, en las estructuras del mercado laboral contemporáneo.

Estas estructuras coloniales persisten en el funcionamiento de la sociedad y, en particular, en el sistema educativo y en el mercado laboral contemporáneos. Al respecto, Quijano (2014) identifica cuatro dimensiones a través de las cuales se

manifiesta la colonialidad. La primera es la colonialidad del poder, que instituye jerarquías económicas y sociales que subordinan a los pueblos indígenas frente a los grupos hegemónicos. La segunda es la colonialidad del saber, que se expresa en la supremacía del conocimiento eurocéntrico sobre los saberes, las epistemologías y las formas de conocer propias de los pueblos originarios. La tercera es la colonialidad del ser, que opera mediante la violencia física, simbólica y espiritual ejercida sobre los sujetos históricamente oprimidos, lo que afecta su identidad y su sentido de pertenencia cultural. Finalmente, la colonialidad cosmológica se manifiesta en el desmoronamiento de las cosmovisiones indígenas y de las formas de relacionarse con la naturaleza y con la Pachamama, como consecuencia de la imposición de una racionalidad occidental que niega la validez de otras formas de habitar y comprender el mundo.

Estas cuatro dimensiones no operan de manera independiente sino de forma articulada y simultánea, constituyendo lo que Quijano denomina un patrón de poder colonial que atraviesa las instituciones, las relaciones sociales y las subjetividades de los pueblos históricamente dominados. En el caso de los egresados aimaras, quechuas y shipibo-konibos de la carrera EIB, estas dimensiones se expresan de manera concreta en la devaluación de sus saberes comunitarios en los espacios académicos y laborales, en la exigencia implícita de asimilarse a los códigos culturales hegemónicos para ser considerados profesionales competentes y en la invisibilización de sus competencias interculturales como capital profesional legítimo. Reconocer la vigencia de estas dimensiones en el mercado laboral peruano resulta, por tanto, indispensable para comprender las trayectorias de inserción laboral de estos egresados más allá de una lectura meritocrática e individual, y para

situar sus experiencias en el marco de las estructuras históricas de dominación que el enfoque decolonial se propone visibilizar y transformar.

En este contexto, resulta necesario reconceptualizar la teoría del capital humano desde las epistemologías emergentes y los saberes construidos desde la diversidad cultural. Esta reconfiguración implica no solo reconocer la importancia de la educación formal y la acumulación de experiencias, sino también incorporar formas de conocimiento que han sido históricamente marginadas por la racionalidad occidental. En particular, este debate abre paso a propuestas como la desmercantilización del conocimiento, entendida como el proceso de desvinculación entre la adquisición del saber y su valor de cambio en el mercado, para reorientar su sentido hacia el fortalecimiento del desarrollo comunitario y la construcción de relaciones sociales simétricas.

Desde esta perspectiva, el conocimiento y la experiencia acumulados durante la formación profesional no serían concebidos como instrumentos de rentabilidad individual, sino como recursos orientados a fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria, a visibilizar los saberes indígenas como capital epistémico legítimo y a contribuir a la transformación de las estructuras de poder que reproducen la desigualdad en el mercado laboral.

En esta línea, Boaventura de Sousa Santos (2009) propone la noción de ecología de saberes como alternativa epistemológica que reconoce la coexistencia de múltiples formas de conocimiento, sin jerarquizarlas ni subordinarlas a la lógica del saber occidental. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para repensar el valor de la formación EIB, en tanto los egresados aimaras, quechuas y shipibo-konibos no solo acumulan credenciales académicas durante su proceso formativo,

sino que portan saberes comunitarios, lingüísticos e interculturales que constituyen un capital epistémico de alta relevancia para los contextos en los que ejercen su labor docente. Reconocer y valorar este capital en los procesos de inserción y evaluación laboral representaría, desde esta perspectiva, un avance concreto hacia la construcción de un mercado laboral más equitativo y culturalmente pertinente para los pueblos indígenas del Perú.

La discriminación laboral

La sociedad peruana mantiene estructuras de segregación que, lejos de haberse superado, persisten activamente en diversos ámbitos de la vida social y laboral. Desde el derecho internacional , la discriminación puede entenderse como todo trato diferenciado o desigual que se ejerce sin justificación contra una persona o grupo, limitando o negando el ejercicio de sus derechos fundamentales (Defensoría del Pueblo, s.f.). Estas acciones, ya sean directas o indirectas, transgreden las libertades fundamentales de las personas y afectan la integridad, dignidad y las posibilidades de participación social y laboral en condiciones de igualdad.

La magnitud de este problema en el contexto peruano queda evidenciada por los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Percepciones y Actitudes sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-Racial, aplicada por el Ministerio de Cultura (2018) a una muestra de 3781 personas, con representación adicional de poblaciones quechuas, aimaras, amazónicas y afroperuanas, de entre 18 y 70 años, en las 25 regiones del país. Los hallazgos revelan que más del 50% de los encuestados ha experimentado algún grado de discriminación, lo que confirma que

este fenómeno constituye un problema estructural que afecta principalmente a las poblaciones históricamente excluidas, entre ellas los pueblos indígenas.

Discriminación credencialista. El concepto de credencial, según Bills (2003), se refiere al título o certificado formal que una institución otorga como constancia de haber completado un proceso educativo y que regula el acceso a determinadas posiciones laborales no necesariamente en función de las competencias reales adquiridas, sino del valor simbólico que el mercado y las instituciones atribuyen al título y a la entidad que lo expide. Sobre esta base, la discriminación credencialista constituye una forma contemporánea de racismo que se reconfigura y adopta expresiones menos evidentes que la discriminación étnico-racial explícita, sin perder por ello su eficacia en la reproducción de desigualdades. Bonilla-Silva (2006) plantea que, en sociedades donde el racismo biológico ha perdido legitimidad discursiva, emergen mecanismos indirectos y aparentemente neutrales, como el cuestionamiento de la calidad de la formación o la legitimidad de la credencial obtenida por sujetos pertenecientes a grupos históricamente racializados, desplazando así el prejuicio del origen étnico del sujeto hacia el origen y la vía de acceso de su título.

Esta forma de discriminación adquiere mayor densidad teórica al articularse con la noción de capital cultural institucionalizado propuesta por Bourdieu (1997), quien sostiene que la credencial no posee un valor intrínseco y fijo, sino que su valor social depende del reconocimiento que le otorgan los campos en los que circula. Cuando el acceso a la educación superior se produce mediante programas de acción afirmativa o becas focalizadas en poblaciones indígenas, como Beca 18, la credencial obtenida tiende a ser objeto de una devaluación simbólica: se le

atribuye un origen basado en el "favor" o la "excepción" antes que en el mérito individual, invirtiendo ideológicamente la lógica del proceso, pues se ignora que el acceso a dichas becas exige superar procesos de selección rigurosos, mientras que el pago de la matrícula por estudiantes regulares se naturaliza como prueba de mérito genuino. De este modo, la discriminación credencialista opera como un mecanismo de violencia simbólica (Bourdieu, 1991), no reconocida como tal ni por quienes la ejercen ni por quienes la padecen, y se articula interseccionalmente con otras categorías como el origen étnico, la procedencia rural y la condición de becario, reproduciendo jerarquías coloniales del saber bajo una apariencia de neutralidad técnica.

Discriminación sutil y simbólica. Esta forma de discriminación ha operado históricamente como un mecanismo de ejercicio del poder y de reproducción de la dominación, que perdura hasta la actualidad. Durante la colonización y durante el periodo republicano, se dominó a la sociedad nativa mediante la violencia sustentada principalmente en la categoría de raza como mecanismo de jerarquización social. Al respecto, Callirgos (1993) sostiene que el racismo constituyó un elemento estructural e indispensable para la conquista de América, para la construcción de las colonias y, sobre todo, para la ejecución del que puede considerarse el mayor de los genocidios en la historia de la humanidad (p. 88). Esta dimensión histórica no puede disociarse del análisis contemporáneo, pues las formas actuales de discriminación que enfrentan los profesionales indígenas en el mercado laboral peruano son, en gran medida, expresiones reconfiguradas de esa matriz colonial originaria.

No obstante, a partir de la década de 1990, las formas de discriminación se transformaron hacia formas más sutiles y difíciles de objetivar. Estas se diferencian por comportamientos que, a simple vista, parecen inofensivos, pero reproducen tratos diferenciados que vulneran los derechos fundamentales de las personas y refuerzan las estructuras de desigualdad social. Jones et. al. (2013) conceptualizan esta forma como una actitud o trato negativo o ambivalente hacia las minorías sociales, que no es necesariamente consciente y que transmite una intención ambigua difícil de identificar y denunciar (p. 1591). En el caso de la inserción laboral de los egresados de la carrera EIB, la discriminación sutil puede manifestarse en prácticas como descalificación o sobredimensionamiento implícito de las competencias interculturales, asignación preferente de plazas de difícil acceso, exigencia de prácticas culturales hegemónicas como el uso del terno, invisibilización de los aportes, entre otros.

Complementariamente, Bourdieu (1991) introduce el concepto de violencia simbólica para referirse a la imposición de una visión del mundo por parte de los grupos dominantes sobre los grupos subordinados, presentada como legítima y universal cuando en realidad responde a intereses particulares de poder. Esta forma de dominación opera mediante la inculcación de valores, formas de vida y parámetros culturales hegemónicos que los grupos subalternos interiorizan como propios. Un ejemplo ilustrativo en el contexto andino es la imposición del uso del terno como atuendo de buena presencia en los espacios formales, en detrimento de las vestimentas tradicionales como el poncho, la pollera, la ojota, entre otras propias de las culturas quechua y aimara previas a la colonización.

Bourdieu (1991) precisa que esta violencia no es percibida como tal por quienes la padecen, pues no es experimentada como una agresión, sino como una confirmación de su posición en el orden social, lo que explica su eficacia reproductora y su resistencia al cuestionamiento. Trasladado al ámbito de la inserción laboral, este mecanismo se expresa cuando los egresados indígenas asumen como legítimas las exigencias de asimilación cultural del mercado laboral, como hablar con determinado acento, vestir de cierta manera, suprimir referencias a sus saberes comunitarios sin reconocer que dichas exigencias constituyen una forma de violencia que niega la validez de su identidad cultural como parte de su capital profesional.

La interseccionalidad de la discriminación. La jurista estadounidense Kimberlé Crenshaw desarrolla el concepto de interseccionalidad para comprender la discriminación como un fenómeno producido por la articulación simultánea de múltiples categorías de diferencia. Desde esta perspectiva, los actos discriminatorios no responden a un único factor como el género o la etnicidad sino a la interacción de varios de ellos de manera simultánea. Cea y Valles (2020) precisan que la discriminación interseccional se conceptualiza como la situación que implica discriminación basada en diversos motivos que operan e interactúan de forma simultánea (p. 19).

Esta perspectiva permite comprender que, para los egresados aimaras, quechuas y shipibo-konibos, un acto discriminatorio en el ámbito laboral no se produce únicamente por su forma de hablar o por su origen étnico, sino por la confluencia de múltiples rasgos identitarios visibles como la lengua, la vestimenta, la apariencia física, el lugar de procedencia, la clase social que se activan de manera

articulada en las relaciones de poder. En consecuencia, a mayor número de marcadores identitarios visibles en contextos de asimetría social, mayores son las probabilidades de enfrentar situaciones de exclusión y vulneración de derechos. Esta modalidad, denominada también discriminación múltiple por otros autores, constituye una de las principales barreras estructurales que condicionan las trayectorias de inserción laboral de los profesionales indígenas en el Perú.

En suma, la discriminación que enfrentan los egresados EIB en el mercado laboral no puede comprenderse como un fenómeno aislado ni reducirse a episodios individuales de prejuicio, sino que debe leerse como una expresión articulada de la colonialidad del poder, la violencia simbólica y la interseccionalidad de categorías de exclusión que operan de manera simultánea y se refuerzan mutuamente, lo que configura un escenario de desigualdad estructural que la presente investigación se propone visibilizar y analizar desde una perspectiva decolonial e intercultural crítica

La interculturalidad crítica. Constituye una alternativa de reconfiguración social y un proyecto político transformador desde el cual se articula el presente estudio. Una de las exponentes más influyentes del pensamiento decolonial latinoamericano es Catherine Walsh, quien distingue tres perspectivas fundamentales de la interculturalidad con implicancias directas en las dinámicas sociales.

La primera es la perspectiva relacional, que se limita al contacto e interacción básicos entre culturas, sin cuestionar las relaciones de poder que estructuran dicho encuentro. La segunda es la perspectiva funcional, que reconoce la diversidad de manera consciente, pero, como precisa Walsh (2009), resulta

perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente (p. 4), razón por la cual no deconstruye las estructuras de poder asimétrico, sino que las integra sin transformarlas. La tercera es la perspectiva crítica, que propugna una transformación de las estructuras colonial-raciales desde abajo, es decir, desde los propios sujetos históricamente subordinados, e implica una interacción simétrica entre culturas como condición para la justicia epistémica y social.

La perspectiva crítica de la interculturalidad exige visibilizar y confrontar la matriz colonial de poder hegemónico. En este sentido, Walsh (2009) impulsa una pedagogía decolonial orientada a construir nuevas estructuras de ser, aprender, sentir, pensar y vivir. Si bien esta perspectiva dialoga con el pensamiento crítico de Paulo Freire, Walsh va más allá al sostener que la transformación requiere no solo una conciencia crítica sino un proceso activo de desaprendizaje de los esquemas coloniales interiorizados y un reaprendizaje sustentado en relaciones simétricas entre saberes y culturas. Trasladada al objeto de estudio de la presente investigación, esta concepción permite replantear el rol de los docentes noveles EIB egresados de Beca 18, no como sujetos pasivos o meros transmisores de contenidos curriculares, sino como agentes activos de transformación epistémica y social en sus comunidades.

En este mismo horizonte teórico, el sociólogo peruano Aníbal Quijano introdujo el concepto de colonialidad del poder para dar cuenta de las estructuras de dominación instauradas desde la conquista de América. Los colonizadores implantaron la categoría de raza como dispositivo de clasificación social con el propósito de jerarquizar el conocimiento, los saberes y las formas de comprender el mundo de las sociedades preexistentes, de tal manera que concibieron al

pensamiento indígena como carente de valor y de racionalidad frente al saber del opresor. Al respecto, Quijano (2014) precisa que esta operación instauró una racionalidad o perspectiva de conocimiento específica que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás (pp. 798-799).

Estas estructuras coloniales persisten en el funcionamiento de la sociedad, en particular, en el sistema educativo y en el mercado laboral contemporáneos. Quijano (2014) identifica cuatro dimensiones a través de las cuales se manifiesta la colonialidad. La primera es la colonialidad del poder, que instituye jerarquías económicas y sociales, que subordinan a los pueblos indígenas frente a los grupos hegemónicos. La segunda es la colonialidad del saber, que se expresa en la supremacía del conocimiento eurocéntrico sobre los saberes, las epistemologías y las formas de conocer propias de los pueblos originarios. La tercera es la colonialidad del ser, que opera mediante la violencia física, simbólica y espiritual ejercida sobre los sujetos históricamente oprimidos, lo cual afecta su identidad y su sentido de pertenencia cultural. Finalmente, la colonialidad cosmológica se manifiesta en el desmoronamiento de las cosmovisiones indígenas y de las formas de relacionarse con la naturaleza y con la *Pachamama*, como consecuencia de la imposición de una racionalidad occidental que niega la validez de otras formas de habitar y comprender el mundo.

Walter Mignolo, a través de su obra *Desobediencia epistémica*, profundiza este debate al postular que la modernidad y la globalización han provocado la naturalización de la cosmología eurocéntrica occidental como única episteme legítima, sin dar cabida a otras formas de conocer y comprender el mundo. Frente a esta episteme totalizante, Mignolo (2010) sostiene que el desprendimiento es

urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial que incorpore los conocimientos adquiridos por otras epistemologías y otros principios de conocer y de entender (p.17). Esta emancipación epistémica no implica el rechazo del conocimiento occidental, sino la construcción de un diálogo simétrico, interepistémico y pluriversal que reconozca la validez de múltiples formas de saber en condiciones de igualdad.

Boaventura de Sousa Santos, impulsor de las *Epistemologías del Sur*, complementa este horizonte al señalar que es necesario construir nuevas estrategias epistemológicas desde abajo, es decir, desde los grupos históricamente oprimidos y sus saberes. Esto implica reconocer y validar el conocimiento de los pueblos indígenas como condición para contrarrestar la hegemonía del saber eurocéntrico y avanzar hacia una justicia cognitiva global (De Sousa Santos, 2009). Desde esta perspectiva, ningún conocimiento es universal ni totalitario: cada saber es situado, contextual y complementario de otros. Esto abre la posibilidad de una construcción colectiva del conocimiento sustentada en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo

Desde este horizonte de interculturalidad crítica y decolonialidad, la inserción laboral de los egresados aimaras, quechuas y shipibo-konibos de la carrera EIB de Beca 18 no puede comprenderse al margen de las estructuras de poder que condicionan su acceso, permanencia y desarrollo en el mercado laboral. Los docentes noveles de esta especialidad están llamados a asumir un rol transformador, fortalecidos por los saberes comunitarios como capital profesional legítimo y no como un déficit cultural a superar. En este sentido, las organizaciones indígenas deben tener mayor protagonismo en los procesos de nombramiento, contratación y gestión de las condiciones laborales de los profesionales de los pueblos originarios,

a fin de garantizar una conexión efectiva entre la labor docente y las necesidades reales de las comunidades. Este proceso exige, ante todo, evitar la jerarquización de los conocimientos, los saberes y las formas de organización de los pueblos indígenas frente al poder hegemónico, y avanzar hacia relaciones interculturales simétricas, que reconozcan la diversidad epistémica como condición de una educación verdaderamente transformadora

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y tipo de la investigación

La presente investigación es de alcance descriptivo-interpretativo y de enfoque mixto con énfasis cualitativo. El componente interpretativo permite no solo describir el fenómeno de la inserción laboral de los egresados EIB, sino también comprender los significados que los propios sujetos atribuyen a sus experiencias en el mercado laboral. En este sentido, Guevara et al. (2020) sostienen que “la investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales" (p. 145). Esto, en el estudio, se plasma con la sistematización de las trayectorias de inserción laboral de los egresados de la carrera de EIB de la Beca 18.

El enfoque mixto adoptado permite integrar de manera complementaria métodos cualitativos y cuantitativos. Hernández et al. (2014) precisan que “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino aprovechar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y minimizando sus debilidades potenciales” (p. 532). Esta integración proporciona una perspectiva más amplia y profunda sobre el fenómeno estudiado.

El componente cualitativo permite interpretar la realidad social atribuyendo significados a los diversos fenómenos desde el punto de vista de los propios participantes, así como desde el análisis reflexivo del investigador. Sobre ello, Denzin y Lincoln (2005) señalan al respecto:

> La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que las personas les atribuyen. (p. 3).

Este componente resulta especialmente pertinente para el objetivo del estudio, dado que permite analizar las trayectorias de inserción laboral de los egresados de EIB en sus propios contextos socioculturales, lingüísticos y comunitarios, lo cual se adapta a las realidades particulares que difícilmente pueden captarse mediante instrumentos estandarizados. En esta línea, Izcarra (2017) precisa que "la investigación cualitativa representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales a partir de las experiencias y los puntos de vista de los actores sociales" (p. 15).

El componente cuantitativo, por su parte, aporta datos numéricos que permiten representar el fenómeno de manera objetiva y sistemática. En el estudio, este componente se operacionaliza a través de encuestas aplicadas a los participantes, cuyos hallazgos aportan a los aspectos generales de la inserción laboral de la población estudiada (Hernández et al., 2014). La articulación de ambos componentes posibilita así una comprensión holística del fenómeno.

3.2. Diseño de la investigación

La presente investigación adopta un diseño de estudio de caso, cuya característica central consiste en abordar de manera intensiva y en profundidad una unidad de análisis que puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1995). Este diseño se justifica en el objeto de

estudio sobre la inserción laboral de los egresados de la carrera de EIB de Beca 18 que constituye un caso particular, situado en un espacio sociocultural específico, que requiere la comprensión en su propio contexto. Neiman y Quaranta (2006) definen lo siguiente:

> Los estudios de caso, dadas sus características, tienden a centrarse en un número limitado de hechos y situaciones para abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. Además, cabe precisar que el estudio de caso no es la elección de un método, sino la elección de un objeto de estudio a partir de un interés (p. 218).

En este marco, el estudio examina las trayectorias de inserción laboral de los egresados de la carrera de educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Beca 18 del PRONABEC, quienes proceden principalmente de las regiones andina y amazónica del país y pertenecen a las culturas aimara, quechua y shipibo-konibo. La elección de este caso responde al interés por comprender las trayectorias de inserción laboral de profesionales que provienen de una población históricamente marginada y expuesta a las desigualdades sociales, y que accedieron a la educación superior a través de un programa de inclusión social, del cual existe escasa documentación en la literatura académica.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos

Para la comprensión integral del fenómeno estudiado sobre las trayectorias de inserción laboral de la carrera de EIB de Beca 18 se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos cuantitativos.

Técnicas e instrumentos cuantitativos

Encuesta. Esta técnica es ampliamente utilizada en la investigación social, dado que permite obtener y sistematizar datos de manera eficaz sobre un amplio conjunto de cuestiones mediante procedimientos rígidos que favorecen el análisis (Casas, Repullo y Donado, 2002). En el estudio, la encuesta se empleó para recoger información sobre las condiciones de inserción laboral, principalmente de las dimensiones de acceso al empleo, estabilidad laboral, facilitadores y situaciones de discriminación laboral. Se aplicó en dos momentos distintos: 2022 y 2025. La primera aplicación tuvo carácter de prueba piloto, lo que permitió identificar aspectos a ajustar en algunas dimensiones del instrumento antes de su aplicación definitiva. En consecuencia, los datos utilizados para el análisis y la presentación de resultados en el presente informe corresponden a la segunda aplicación, realizada en 2025.

Cuestionario. El instrumento empleado en el estudio fue un cuestionario estructurado en bloques temáticos, elaborado en la plataforma *Google Forms*. El contenido fue organizado en función de las dimensiones de la operativización de las variables de inserción laboral establecidas en la matriz de operativización. El cuestionario fue remitido a la totalidad de la población mediante correo institucional, grupo de *WhatsApp* y mensajes personales. La primera aplicación piloto tuvo una tasa de respuesta de aproximadamente el 25% de la población, mientras que la segunda aplicación en 2025 respondió aproximadamente el 73% de la población.

3.4. Operativización de la variable cuantitativa

La operativización de la variable cuantitativa se desarrolló a partir de la matriz que se presenta a continuación, la cual orientó la elaboración del instrumento para el recojo de los datos cuantitativos.

Tabla 1. *Operativización de la variable cuantitativa*

Variable	Dimensiones	Indicadores
Inserción laboral	Trayectorias de la situación laboral	Situación laboral actual Temporalidades de inserción laboral Tipo de vínculo laboral Correspondencia entre formación y empleo desempeñado Movilidad entre empleos
	Rol de la lengua originaria en la inserción laboral	Importancia atribuida a la lengua originaria para el acceso al empleo. Uso de la lengua originaria en el ejercicio de la profesión. Valoración de la lengua originaria en el ejercicio profesional.
	Discriminación en los procesos de inserción y permanencia laboral	Discriminación por origen étnico o racial. Discriminación sutil y simbólica Discriminación por ser de beca 18 Discriminación credencialista del título EIB. Desvalorización del perfil profesional EIB en el mercado laboral.

La variable de inserción laboral fue operativizada en tres dimensiones que permiten abordar el fenómeno desde sus distintas expresiones en la trayectoria profesional de los egresados EIB de Beca 18. La primera variable, trayectorias de la situación laboral, recoge información de la situación actual, tiempo transcurrido para obtener

un empleo, tipo de vínculo laboral y el grado de correspondencia de la formación. Esta dimensión permite situar la trayectoria laboral de la población estudiada durante los 6 años posteriores al egreso. La segunda dimensión sobre el rol de la lengua originaria en la inserción laboral explicita la información sobre uso y valoración de la lengua originaria en la inserción y permanencia laboral. Esta dimensión es relevante, ya que la lengua originaria constituye un atributo del perfil profesional de un docente de EIB, cuyo posicionamiento en el mercado laboral aún es cuestionado por quienes no cuentan con las competencias lingüísticas en lengua originaria. La tercera dimensión, discriminación en los procesos de inserción y permanencia laboral, identifica formas específicas de discriminación en los procesos de inserción y permanencia laboral como la discriminación simbólica, étnica, credencialista, entre otras.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos cualitativos

Para la comprensión integral del fenómeno estudiado, la investigación se sustentó en las siguientes técnicas e instrumentos cualitativos.

Técnicas e instrumentos cualitativos

Entrevista. Esta técnica permite recolectar datos cualitativos de diversa índole, como experiencias personales, opiniones, valores y creencias, percepciones e historias de vida de los participantes. Hernández et al. (2014) precisan que “las entrevistas son flexibles y abiertas, ya que son reuniones orientadas a intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado” (p. 403). Las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Hernández et al., 2014). Las estructuradas se rigen por contar con una guía fija que el entrevistador sigue de manera rígida. Las semiestructuradas permiten incorporar preguntas

adicionales para precisar u obtener más información sobre aspectos emergentes. Las no estructuradas permiten que el entrevistador tenga mayor libertad y flexibilidad para plantear preguntas y repreguntas según lo vea por conveniente.

En cuanto a la modalidad de aplicación, las entrevistas pueden realizarse de forma presencial o virtual. La entrevista en línea limita la obtención de información procedente del lenguaje no verbal, como los gestos, las posturas y las miradas, lo que limita la información al carácter textual y verbal (Orellana y Sánchez, 2006). En la presente investigación se emplearon entrevistas semiestructuradas en modalidad virtual debido a la dispersión geográfica de los participantes. Cada entrevista fue coordinada previamente con el participante en cuanto a la fecha y hora de la entrevista, previo consentimiento. El desarrollo de la entrevista siguió una secuencia que partió de preguntas globales, posteriormente de las ejemplificadoras y finalizó con las preguntas de contraste, estrategia que contribuyó a profundizar la entrevista.

Guía de entrevista semiestructurada. El instrumento empleado fue la guía de entrevistas semiestructuradas, organizada en función de los objetivos específicos de la investigación y estructurada en torno a la matriz de categorías *a priori* del estudio. Su elaboración respondió a la necesidad de contar con un instrumento flexible que permitiera profundizar las categorías del estudio. La guía contempló tres tipos de preguntas: preguntas orientadoras, las repreguntas para profundizar en las respuestas y las preguntas de cierre.

Grupo focal. Esta técnica permite un diálogo colectivo entre varios participantes sobre aspectos del tema estudiado a partir de las coincidencias y divergencias en sus experiencias vividas. Hamui y Valera (2012) lo definen como

“un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Su valor metodológico está en la posibilidad de complementar, contrastar y profundizar los hallazgos individuales a partir de la interacción entre los participantes.

Se realizaron dos grupos focales en el marco del estudio, uno por universidad. Cada uno tuvo una participación de 3 integrantes, con una duración aproximada de 30 minutos. Antes, se coordinó con los integrantes del grupo focal para acordar la fecha y la hora. El desarrollo del grupo focal se organizó en secciones temáticas para un diálogo ordenado.

Guía de grupo focal. El instrumento utilizado fue la guía de grupo focal, elaborada en función de los objetivos específicos de la investigación y estructurada a partir de la matriz de categorías *a priori*. La guía se organizó alrededor de tres tipos de preguntas: detonadoras orientadas a motivar a los participantes a compartir sus experiencias en torno al eje temático; repreguntas centradas en involucrar a otros participantes a compartir sus experiencias, y preguntas de cierre para recoger aspectos no abordados durante el diálogo colectivo.

3.6. Categorías

Las categorías son ejes temáticos amplios que agrupan las subcategorías relacionadas entre sí, con el objetivo de organizar y profundizar el análisis de la información cualitativa. Hernández et al. (2014) precisan que las categorías son producto de la organización de la información cualitativa a partir de los patrones y relaciones de sentido entre los datos. En la presente investigación, las categorías fueron definidas *a priori* en función a los objetivos específicos del estudio.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías.*

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Describir las trayectorias de la situación laboral de los graduados quechuas, aimaras y shipibo-konibos a partir de sus testimonios sobre su inserción laboral durante los primeros 6 años posteriores a su egreso	Trayectorias de la inserción laboral	Testimonios sobre el acceso al empleo digno, facilitadores para la inserción laboral, barreras para la inserción laboral, correspondencia entre formación y empleo.
Describir el rol de la lengua originaria en los procesos de acceso y permanencia laboral de los egresados de la carrera de educación intercultural bilingüe.	La LO en la IL	Importancia atribuida a la lengua originaria para el acceso al empleo, uso efectivo de la lengua originaria en el ejercicio profesional, valoración de la lengua en el puesto laboral.
Identificar las situaciones de discriminación étnico-racial, lingüística y laboral que enfrentan los egresados quechuas, aimaras, shipibo-konibos en los procesos de	Discriminación en el ámbito laboral.	Discriminación étnica racial, prejuicios sobre la calidad de formación vía Beca 18, discriminación credencialista, desvalorización del perfil

inserción y permanencia laboral.		profesional en el mercado laboral.

Las tres categorías se establecieron en estrecha relación con los objetivos de la investigación y el marco teórico desarrollado. La primera, trayectorias de la inserción laboral, recoge información sobre las experiencias de los egresados en torno al acceso al empleo digno, factores que facilitaron o dificultaron la inserción y el grado de correspondencia entre la formación en EIB y las demandas del mercado laboral específico. La segunda, el rol de la lengua originaria, explora las percepciones, valoraciones y utilidades de la lengua originaria en los contextos de inserción y permanencia laboral. La tercera, discriminación en el ámbito laboral, identifica las formas específicas de exclusión que enfrentan los egresados de la carrera de EIB.

3.7. Población y muestra

Población

La población del caso de estudio está conformada por la primera promoción de egresados de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Beca 18 formados en una de las dos universidades privadas limeñas de la primera cohorte de beneficiarios de la Beca 18, modalidad EIB. Los participantes provienen principalmente de las regiones de Puno, Cusco, Apurímac, Ayacucho y Pucallpa; asimismo, son bilingües coordinados en la lengua originaria y el castellano; algunos hablan aimara, otros, quechua (variedades Cusco Collao, Chanka, etc.) y el resto, shipibo-konibo, además del castellano.

La situación socioeconómica preuniversitaria de los participantes corresponde a los niveles D y E, conforme a las bases para acceder a la Beca 18 en

la modalidad de EIB, lo que evidencia que provienen de comunidades en situación de pobreza o pobreza extrema del interior del país. La mayoría de sus familias desarrollan actividades como la ganadería, la agricultura y la pesca, entre otras propias de las comunidades rurales andino-amazónicas.

Muestra

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra fueron los siguientes: pertenecer a la primera cohorte de egresados de la carrera EIB de Beca 18 en alguna de las dos universidades participantes, identificarse como miembro de los grupos étnicos aymara, quechua o shipibo-konibo, haber alcanzado al menos el grado de egresado, bachiller o titulado hasta la fecha de aplicación del último instrumento, y manifestar disposición voluntaria para participar en el estudio.

La población total de egresados de la primera cohorte en ambas universidades asciende a 69 beneficiarios (PRONABEC, 2025). Del total, el 73,9 % de los egresados participó de la encuesta de inserción laboral aplicada en 2025, mientras que cerca de la cuarta parte participó en la aplicación piloto de la encuesta en 2022. La participación fue en todos los casos de manera voluntaria y se respetó la posición de quienes optaron por no participar en la muestra.

Tabla 3. *N° de participantes en la encuesta de IL de 2022 y de 2025*

Universidad de formación	**Participantes en encuesta 2025**	**Participantes en encuesta piloto 2022**
Primera universidad	13	7
Segunda universidad	38	10
Total	51	17

Para el recojo de información cualitativa, la selección de participantes se realizó mediante el muestreo estratificado por grupo étnico, universidad de procedencia, con la finalidad de garantizar la representación proporcional de cada subgrupo en la muestra. Este tipo de muestreo permite seleccionar casos con experiencias particulares relevantes para el estudio. Como técnica complementaria, se usó el muestreo en bola de nieve para obtener otros informantes a partir de la recomendación de otros. Esto contribuyó a reforzar y consolidar la recopilación de datos para la investigación.

Se realizaron 2 entrevistas en profundidad seleccionando un participante por universidad. Asimismo, se llevaron a cabo dos grupos focales, uno por universidad con la participación de tres participantes cada uno. Las entrevistas y grupos focales se realizaron en castellano, ya que todos los participantes son bilingües coordinados en lengua originaria y castellano.

Tabla 4. *Actores participantes en cada técnica de recolección de información*

Tipo de información	Técnica de recolección	Cantidad	Actor
Cuantitativa	Encuesta piloto 2022	17	Egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de las dos universidades.
	Encuesta de inserción laboral	51	
Cualitativa	Entrevista	2	Egresado de cada grupo étnico y universidad
	Grupo Focal	6	

Los criterios de exclusión del estudio fueron los siguientes: ser egresados de otras modalidades de Beca 18, como la Beca de vocación de maestro, quienes cursaron la carrera de educación básica regular, pertenecer a otras cohortes distintas a la primera promoción de la modalidad EIB-Beca 18, pertenecer a otros grupos lingüísticos ya mencionados y no haber concluido la carrera o haber renunciado al beneficio social antes de concluir la formación universitaria.

3.8. Técnicas de análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos constituyen una fase central de toda investigación, que comprende la recopilación, reducción, representación, validación e interpretación de la información recabada, con el propósito de identificar los significados y las categorías más relevantes en función de los objetivos del estudio (Ballester, 2004). En la presente investigación, el análisis se organizó a partir de un sistema de categorías definidas *a priori*, construidas en estrecha correspondencia con los objetivos específicos del estudio y con las categorías teóricas desarrolladas en el marco teórico. Este enfoque permitió orientar el proceso analítico desde el inicio, dotándolo de coherencia y sistematicidad. El proceso se desarrolló en tres fases sucesivas y articuladas entre sí.

Primera fase: estructuración y organización de los datos. Esta fase se centró en la organización y transcripción de la información recabada mediante las distintas técnicas empleadas como las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas digitales. La transcripción sistemática de los datos constituyó el punto de partida para su posterior codificación, lo que garantiza la fidelidad de la información respecto a lo expresado por los participantes. Una vez transcritos, los datos fueron organizados en el programa Atlas.Ti, herramienta que facilitó la

gestión, codificación y recuperación de la información cualitativa en función de las categorías *a priori* establecidas.

Segunda fase: codificación de los datos. En esta fase se codificaron los datos a partir de las categorías y subcategorías definidas *a priori*, las trayectorias de la inserción laboral, el rol de la lengua originaria en la inserción laboral y discriminación en el ámbito laboral, las cuales orientaron la asignación de códigos a los segmentos de información relevantes. Flick (2012) define la codificación como el proceso mediante el cual los datos se desglosan, conceptualizan y rearticulan de nuevas maneras, lo que la convierte en el mecanismo central a través del cual se construyen interpretaciones a partir de los datos (p. 193). Si bien el análisis partió de estas categorías predefinidas, el proceso de codificación también estuvo abierto a la emergencia de subcategorías no anticipadas que enriquecieran la comprensión del fenómeno. Para ello, se emplearon dos de los tres niveles de codificación propuestos por Strauss y Corbin (2002).

El primer nivel fue la codificación abierta, que consistió en identificar unidades de significado dentro de los datos, asignarles códigos y agrupar las unidades similares en torno a las categorías *a priori* establecidas o a nuevas categorías emergentes. Flick (2012) precisa que en esta etapa los datos se desglosan para asignarles anotaciones o códigos que describen el segmento de texto o información al que se refieren (p. 193). El segundo nivel fue la codificación axial, que permitió establecer y esclarecer las relaciones entre las categorías y subcategorías identificadas en la fase anterior. Flick (2012) señala que en esta etapa se seleccionan las categorías más relevantes para la pregunta de investigación a partir de los códigos desarrollados y sus notas relacionadas (p. 198), lo que

posibilita interpretar los datos, identificar patrones recurrentes y profundizar en las conexiones entre los fenómenos estudiados.

Tercera fase: triangulación de datos. En esta fase se procedió a la triangulación de los datos obtenidos mediante las distintas técnicas, con el propósito de identificar patrones de convergencia y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. Okuda y Gómez (2005) definen la triangulación de datos como la comparación y verificación de la información obtenida en diferentes momentos y a través de diversas técnicas de recojo (p. 121), señalando que este procedimiento ofrece la oportunidad de elaborar una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión (p. 120). En la presente investigación se trianguló la información proveniente de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales, las encuestas y las fuentes secundarias consultadas, contrastando los hallazgos en torno a cada una de las tres categorías *a priori*. Este proceso permitió verificar la consistencia de los resultados entre técnicas, reducir los sesgos propios de cada instrumento y fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos presentados

3.9. Validez de los instrumentos

La validez de los instrumentos, según Hernández et al. (2014), "se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que se pretende medir" (p. 200). En el contexto del presente estudio, este criterio es importante debido a su carácter mixto y el fenómeno estudiado, lo que implica que se verifique que cada instrumento cumpla con el objetivo de manera pertinente, clara y en función de los objetivos de la investigación.

El instrumento cuantitativo se validó mediante dos procedimientos complementarios. En primer lugar, el contenido del cuestionario fue sometido a una aplicación piloto con un grupo reducido de egresados de la población estudiada en 2022, lo que permitió realizar los ajustes necesarios en la formulación de preguntas y en la pertinencia de los indicadores. En segundo lugar, el instrumento fue revisado por docentes expertos en el tema en el marco de las clases de metodología de la investigación de la Maestría en EIB con mención en gestión e innovación. La valoración de los expertos y la aplicación piloto del instrumento contribuyeron a realizar los reajustes para que aborde con pertinencia, claridad y efectividad las dimensiones e indicadores de las variables estudiadas. Una vez incorporadas las observaciones recibidas, se sometió a la aplicación definitiva de la encuesta en 2025.

Los instrumentos cualitativos fueron validados mediante un proceso análogo. La guía de entrevista semiestructurada y la guía del grupo focal fueron revisadas por docentes expertos en el tema para que cumplieran con los objetivos del estudio. El contenido de ambas guías fue elaborado para explorar en profundidad las categorías centrales del estudio, como son las trayectorias de inserción laboral, el rol de la lengua originaria y la discriminación laboral. Asimismo, el lenguaje empleado en los instrumentos fue revisado y ajustado para garantizar la pertinencia cultural y la comprensión de los participantes.

3.10. Rigor científico de la investigación

El rigor científico en una investigación académica es fundamental para evitar sesgos subjetivos en el estudio. El rigor científico se refiere a la calidad, consistencia y confiabilidad de los hallazgos del fenómeno estudiado. Hernández et

al. (2014) proponen los siguientes elementos para demostrar que un estudio contempla el rigor científico, aunque algunos autores cuestionan dichos elementos.

Credibilidad. Implica verificar si el investigador ha logrado capturar el significado completo y profundo del fenómeno estudiado en función de las experiencias de los participantes del estudio (Hernández et al., 2014). Esto implica la veracidad de los resultados a partir de las diversas fuentes empíricas recabadas a través de las diversas técnicas. Por eso, en esta investigación, la credibilidad de los hallazgos se asegura a partir de la triangulación de los datos obtenidos a través de las diversas técnicas como la encuesta, entrevistas en profundidad, grupos focales. Estas fuentes enriquecen y contrastan los hallazgos presentados en el apartado de los resultados del estudio.

Dependencia. Implica la consistencia lógica de los datos presentados (Hernández at al., 2014). Es decir, diferentes investigadores deben llegar a interpretaciones parecidas o iguales a las presentadas en el estudio. Esto permite revisar los posibles sesgos a los que el investigador puede dar cabida en la presentación de los resultados. Para garantizar este aspecto dentro del estudio, se elaboró un registro detallado de la codificación de las fuentes empíricas recabadas para realizar la categorización respectiva a través del uso del programa Atlas.Ti. Esta categorización se realizó en función de los objetivos específicos de la investigación.

Transferencia. Es una vía por la cual se pueden dar pautas generales para dar una idea sobre problemáticas similares y contribuir a posibles soluciones (Hernández et al., 2014). El estudio de caso no tiene el objeto principal de generalizar el fenómeno, pero sí puede contribuir a analizar otras experiencias

documentadas. Por eso, en el estudio se describe minuciosamente el contexto de estudio, por ejemplo: las características sociolingüísticas, socioeconómicas, sociodemográficas, el perfil académico, características de la Beca 18 modalidad EIB, entre otros datos. Estos datos permitirán a otros investigadores realizar una valoración de la investigación para aplicar los resultados en otros contextos similares de IL de docentes bilingües.

3.11. Consideraciones éticas

El desarrollo de la presente investigación se rigió por los siguientes principios éticos aplicados tanto en el proceso de recojo de información como en el tratamiento y la difusión de los resultados.

Autonomía

Este principio ético consiste estrictamente en respetar la decisión de los participantes de ser parte o no del estudio. En consecuencia, se garantizó a todos los participantes la libertad de aceptar, rechazar o retirarse de la investigación en cualquier momento del estudio. No se ejerció coacción ni presión de ningún tipo sobre los participantes que decidieron inhibirse o retirarse durante la investigación. La aplicación de este principio se materializó en la aplicación de la hoja informativa (Anexo 01) antes de aplicar cualquiera de los instrumentos. Este documento explicita los objetivos, los procedimientos, la confidencialidad, las atribuciones de los participantes y los riesgos que genera participar en el estudio. Asimismo, se guardó estricto respeto por la disponibilidad de tiempo y la dinámica de vida de los participantes.

Confidencialidad

La información proporcionada fue tratada con estricta confidencialidad, de modo que únicamente el investigador tuvo acceso a ella. Con el propósito de resguardar la privacidad e identidad de los participantes, se mantuvieron en anonimato los nombres y las respuestas de los participantes mediante el uso de códigos para mayor resguardo de su privacidad. La información recabada en cualquier formato fue eliminada de manera definitiva al concluir el informe final de la investigación.

Beneficencia

En retribución por la participación, la investigación ofreció los siguientes beneficios concretos a los participantes: difusión de información sobre oportunidades laborales a través de los medios digitales, brindar acceso a espacios de formación continua orientados a la preparación para el ascenso o acceso a la carrera pública magisterial, distribuir una copia digital del informe final del estudio a los participantes y presentar los resultados del informe en eventos académicos como congresos, foros, entre otros después de la sustentación.

No maleficencia

La investigación fue diseñada y ejecutada de manera que no generó daños, prejuicios ni afectaciones de ningún tipo a los participantes. Los instrumentos que se usaron, la lengua empleada y los procedimientos de recojo de información garantizaron el trato respetuoso, con pertinencia cultural y sin invadir el espacio personal de los participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados del análisis empírico realizado con el fin de examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de educación intercultural bilingüe de dos universidades privadas de Lima, beneficiarios del programa Beca 18 del PRONABEC. Según la información proporcionada por esta entidad, al 30 de octubre de 2025, la primera promoción de egresados de ambas universidades asciende a 69 beneficiarios de la modalidad EIB: 22 corresponden a la primera universidad y 47 a la segunda.

Los resultados se organizan en torno a las tres preguntas específicas de la investigación que orientan el estudio: a) ¿Cuál es la situación laboral actual y la evolución de las trayectorias de inserción de los graduados durante los primeros 6 años posteriores a su egreso (periodo 2022 y 2025), según sus propios testimonios y los datos ocupacionales recopilados? b) ¿Qué rol cumple la lengua originaria en los procesos de acceso, permanencia y desarrollo de la identidad profesional en el mercado laboral de la docencia en EIB de los egresados? c) ¿Cuáles son las barreras estructurales y las situaciones de discriminación étnico-racial, lingüística, credencialista y laboral que enfrentan los egresados en sus procesos de inserción y permanencia?

La presentación de los resultados sigue la lógica del enfoque mixto adoptado en la investigación y se organiza en tres grandes secciones. La primera presenta los resultados cuantitativos obtenidos a partir de los datos ocupacionales. La segunda desarrolla los resultados cualitativos que emanan de las entrevistas y los grupos

focales. La tercera sección presenta la articulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos para una comprensión más concisa.

4.1. Descripción de los resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos son producto de los datos ocupaciones recabados a través de una encuesta aplicada en 2022 y 2025. El último cuestionario incluyó 44 preguntas organizadas en seis dimensiones: (a) datos sociodemográficos y académicos, (b) situación laboral actual, (c) proceso de búsqueda de empleo, (d) rol de la lengua originaria, (e) experiencias de discriminación y (f) valoración de la formación recibida. El instrumento combinó preguntas cerradas con escalas de Likert y de opción múltiple, así como preguntas abiertas.

Tabla 5. *Tasa de respuesta de la encuesta por universidad.*

Entidad	Tasa de participación 2025
Universidad 1	13
Universidad 2	38
Total	51

Fuente: elaboración propia, basada en las encuestas de IL 2025

Perfil sociodemográfico de los participantes

El perfil sociodemográfico y académico de los participantes muestra el escenario del estudio. Esta información permitirá al lector comprender los resultados y el análisis de los datos construidos a partir de la triangulación de las diversas fuentes.

Tabla 6. *Características sociodemográficas según lengua originaria*

Lengua originaria	Cantidad de participantes	Porcentaje (%)

Quechua	28	54.9 %
Shipibo-konibo	15	29.5 %
Aimara	8	15.6 %
Total	51	100%

Fuente: elaboración propia basada en la encuesta de IL de diciembre de 2025

La información de la tabla 6 muestra el nivel de participación de cada grupo étnico en la aplicación de la última encuesta para obtener los datos ocupacionales de la población del estudio. Estos datos evidencian la participación de 51 egresados de tres grupos étnicos como quechua, shipibo konibo y aimara. El 54.9 % son quechuas, lo cual es proporcional a la cantidad mayoritaria de egresados quechuas de la primera promoción de becarios y, a su vez coincide con la demografía de este pueblo étnico a nivel nacional. EL 29,5 % de participantes son de la cultura shipibo-konibo que representa al pueblo amazónico con mayor presencia en la formación inicial docente EIB de esta promoción.%) Finalmente, el 15.6 % de participantes son egresados aimaras, una población minoritaria en la formación inicial EIB de la primera promoción. Los datos mostrados son proporcionales a la cantidad de egresados de cada grupo étnico.

Tabla 7. *Características sociodemográficas según género*

Género	Cantidad	Porcentaje (%)
Mujer	34	66.7
Hombre	17	33.3

Fuente: elaboración propia basada en la encuesta de IL a diciembre de 2025.

La tabla 7 muestra el nivel de participación por género. La muestra tiene un predominio femenino del 66,7 % frente al 33,3 % de hombres. Esto refleja la proporción de egresados de la primera promoción de Beca 18 con formación inicial en EIB. Además, refuerza los estudios sobre el predominio de las mujeres en estudiar la carrera de educación frente a los hombres, sobre todo en el nivel inicial.

Tabla 8. Características sociodemográficas según comunidad de origen.

Comunidad de origen	Cantidad	Porcentaje (%)
rural andina	30	58.8 %
rural amazónica	15	29.4 %
ciudad pequeña	6	11.7 %

Fuente: elaboración propia basada en la encuesta de IL de diciembre del 2025

La tabla 8 muestra el nivel de participacion de los egresados de la primera promoción según lugar de procedencia. Teniendo en cuenta que el programa Beca 18 modalidad EIB tuvo el objetivo de brindar el acceso a la formación universitaria de la población de comunidades rurales que enfrentan barreras estructurales (PRONABEC, 2013). Por eso, en el estudio, el 58,8 % de participantes proceden de las comunidades rurales andinas y el 29,4 % de las comunidades rurales amazónicas. Mientras que solo el 11,7 % de los participantes señalan que proceden de una ciudad pequeña . La distribución geográfica muestra una concentración en dos macrorregiones: Andes (principalmente Puno, Cusco, Ayacucho y Apurímac) y Amazonía (principalmente Ucayali).**Perfil académico de los egresados participantes**

Tabla 9. *Trayectoria académica según especialidad cursada*

Especialidad cursada	Cantidad	Porcentaje (%)
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	34	66.7 %
Educación Inicial Intercultural Bilingüe	17	33.3 %

Fuente: elaboración propia basada en la encuesta de IL a diciembre de 2025

La información de la tabla 9 muestra el nivel de participación según la especidad cursada en la formación superior. El predominio de la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, con un 66,7 %, frente a la Educación Inicial Intercultural Bilingüe, con un 33,3 %, es proporcional al total de egresados de ambas universidades.

Tabla 10. *Trayectoria académica según universidad de formación*

Universidad de origen	Cantidad	Porcentaje (%)
Primera universidad privada	13	25.4 %
Segunda universidad privada	38	74.6 %

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

La información de la tabla 10 muestra el nivel de participación de los egresados en el estudio de cada universidad. La distribución de los participantes por universidad es del 25,4 % en el caso de la primera universidad, mientras que el 74,6 % pertenece a la segunda. Esta proporción es similar a la distribución de la población total reportada por PRONABEC, lo que constituye un indicador de representatividad de la muestra. Cabe destacar que ambas universidades son

pioneras en la implementación del programa de formación inicial en EIB con financiamiento del PRONABEC en universidades privadas del Perú.

Tabla 11. *Trayectoria académica según el último grado obtenido*

Grado académico	Situación	Cantidad	Porcentaje (%)
bachiller	Obtenido	51	100 %
Título profesional	Obtenido	44	86.2 %
	En trámite	7	13.8%

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

La información de la tabla 11 muestra el grado académico alcanzado por los egresados que participaron en el estudio. El 86,2 % de los participantes alcanzaron obtener el título profesional, mientras que solo el 13,8 % está en trámite. Estos datos constituyen un indicador positivo de la culminación de las trayectorias formativas de este grupo de beneficiarios de Beca 18 en el acceso a la formación superior. La alta tasa de titulación puede explicarse por cuatro factores: (a) el requisito contractual de Beca 18 que estipula el compromiso de titulación, (b) el acompañamiento de PRONABEC y de la entidad formadora durante el proceso de titulación, (c) la motivación intrínseca de los egresados que accedieron competitivamente a la beca y tienen alta valoración del título universitario y (d) la necesidad práctica de contar con título profesional para acceder a puestos laborales.

Tabla 12. *Trayectoria académica según la certificación de dominio de LO*

Certificación en RNDBLO	Porcentaje (%)
Sí, tengo certificación	83.3

No tengo, pero estoy en proceso	8.3
No tengo	8.3

Fuente: Elaboración propia basada en una encuesta sobre IL a diciembre de 2025.

La tabla 12 muestra el nivel de participación de los egresados según la certificación de dominio de lengua originaria. El 83,3 % de los participantes afirman contar con la certificación en el Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias (RNDBLO), mientras que el 8,3% está en proceso de obtenerla y otro 8,3% no la tiene. Esta acreditación es requisito para acceder a plazas docentes en instituciones educativas EIB, tanto de fortalecimiento como de revitalización. La alta prevalencia de esta certificación indica que los egresados han adoptado medidas proactivas para fortalecer su empleabilidad mediante la certificación formal de su competencia lingüística, más allá de su formación. Los casos sin certificación (16,7 %) podrían enfrentar mayores barreras para su inserción en plazas de EIB.

Objetivo específico 1: Caracterizar la situación laboral y la evolución del empleo de los graduados a partir de los datos cuantitativos de la encuesta, profundizando en la descripción de sus trayectorias mediante sus testimonios sobre el acceso a la CPM y a plazas de contrato.

Esta sección caracteriza la situación laboral de los egresados, el tipo de vínculo laboral, estabilidad, correspondencia entre la formación y el empleo y la temporalidad de la transición de la universidad al trabajo.

Tabla 13. *Situación laboral durante el año 2025*

Situación laboral	Cantidad	Porcentaje (%)
Nombrado en CPM – MINEDU	29	56.9 %
Contratado en IE pública	14	27.4 %
Contratado en colegio privado / ONG del sector educativo / promotora comunitaria / otros.	7	13.7 %
No trabaja	1	2.0 %
Total con inserción laboral	50	98.0 %

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL a diciembre de 2025

La tabla 13 muestra la situación laboral al 2025. Los datos evidencian que el 98% estuvo empleado en 2025, lo que demuestra una tasa de inserción laboral bastante alta de la primera promoción de Beca 18. La información permite clasificar en tres grupos la situación actual de los egresados para 2025. El primer grupo está conformado por el 56,9 % de los egresados nombrados en la Carrera Pública Magisterial que gozan de una estabilidad laboral. El segundo grupo está conformado por el 27,4 % de los egresados contratados en instituciones educativas del sector público. Ellos se encuentran en situación de precariedad laboral relativa, ya que el vínculo contractual es de carácter anual y su continuidad depende del ranking obtenido en la Prueba Única Nacional o de la evaluación de expedientes. El tercer grupo está conformado por el 13,7 % de la muestra que trabaja fuera de la

docencia en el sector público. Ellos presentan trayectorias diversas como en las ONG educativas, medios de comunicación, promotoras comunitarias o colegios privados.

Temporalidad de la transición universidad-trabajo. A continuación, se realiza un análisis temporal de la transición desde el egreso de la universidad hasta el primer empleo relacionado con la docencia en EIB.

Tabla 14. *Temporalidades en la trayectoria laboral.*

Tipo de trayectoria según tiempo de transición	Cantidad	Porcentaje (%)
Trayectoria rápida (durante el primer año)	13	25.4
Trayectoria intermedia (durante el 2.º y 3.º año)	19	37.3
Trayectoria tardía (después del 3.º año)	11	21.6
Casos especiales (ya trabajaba o sin empleo relacionado)	8	15.7

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

Los egresados ejercieron la docencia en instituciones educativas públicas EIB de manera paulatina. El 25,4 % tuvo una trayectoria rápida durante el primer año posterior al egreso, el 37,3 % tuvo una trayectoria intermedia durante el 2.º o 3.º año, el 21,6 % tuvieron una trayectoria tardía después del tercer año y el 15,7 % señala que trabajaba antes de egresar o que no tuvo empleo relacionado con la formación inicial.

Correspondencia entre formación y empleo. El Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) es creado mediante la R.M. N°519-

2018 MINEDU. Norma modificada mediante la R.M. N° 389-2024 MINEDU, en la cual se simplifica el modelo a solo dos formas de atención: a) fortalecimiento cultural y lingüístico, destinado a los estudiantes que tienen la lengua originaria como lengua materna; y b) revitalización cultural y lingüística, orientada a los estudiantes que no necesariamente tienen la lengua originaria como lengua materna. Esto es fundamental para la comprensión de la correspondencia entre la formación en EIB y el contexto laboral desempeñado por los egresados.

Tabla 15. *Caracterización EIB de la IE del último empleo.*

Caracterización de la IE	Porcentaje (%)
Trabaja en IE-EIB	70.6 %
EBR o no docencia escolar	29.4 %

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

El 70,6 % de los egresados trabajan en IE caracterizadas como EIB, lo que evidencia una alta correspondencia entre la formación especializada y el contexto del ejercicio laboral. Este hallazgo confirma que la especialización en EIB es funcional y utilizada en la práctica, ya que la mayoría de los egresados, al estar inmersos en escuelas EIB, emplea competencias específicas para las cuales fueron formados: metodologías de enseñanza intercultural, pedagogía en lengua originaria, estrategias para aulas multigrado, elaboración de materiales culturalmente pertinentes, trabajo con comunidades indígenas, etc.

Evolución de la situación laboral 2022 y 2025. A continuación, se muestra la evolución del acceso al empleo, del acceso a la estabilidad laboral, de la

formalización de los medios para acceder a los empleos y de la permanencia en IE EIB.

Tabla 16. *Evolución de la situación ocupacional periodo2022 y 2025.*

Indicador	2022	2025	Tendencia
% inserción laboral	50.0%	98.0%	Mejora significativa
% nombrado en CPM	0%	56.9%	Mejora notable
% empleo a fin a la EIB	75.0%	70.6%	Similar
Vía de inserción predominante	Contratación directa, evaluación de expedientes, etc.	84,3 % PUN (nombramiento y/o contrato).	Formalización progresiva del empleo

Fuente: elaboración propia basada en las encuestas de 2022 y de diciembre de 2025

La tabla 16 muestra la evolución de la situación laboral de los egresados que participaron en el estudio en el periodo entre 2022 y 2025. Esta comparación evidencia una mejora significativa en las trayectorias laborales de la primera promoción de Beca 18 – EIB. . La tasa de inserción laboral creció del 50,0 % al 98,0 %, lo que refleja que los primeros años fueron un periodo de búsqueda de empleo (muchos enfrentaron desempleo temporal), mientras que los años posteriores permitieron consolidar el vínculo laboral. Además, la tasa de nombramiento en la CPM creció del 0 % en el 2022 al 56,9 % en el año 2025, lo que representa el hallazgo más importante del componente cuantitativo. La estabilidad laboral de más de la mitad de los egresados durante los primeros seis

años es un indicador de la movilidad social significativa, más aún para jóvenes provenientes de comunidades en situación económica y social adversa.

La formalización de la vía de inserción laboral evidencia que el 84,3 % de los egresados accedieron a una plaza de nombramiento o contrato laboral a través de la PUN. Esto refleja la institucionalización creciente del sistema de contratación y nombramiento docente hacia procesos formales y competitivos basados en mérito, lo que reduce los espacios para contrataciones a través de redes informales o por favoritismo. Finalmente, la tasa de empleo en IE-EIB se mantiene estable en ambos momentos (70-75 %), lo que sugiere que quienes lograron una inserción temprana en EIB tienden a permanecer en este sector.

Medios y formas de búsqueda de empleo. Se describe la materialización de la inserción laboral de los egresados de la primera promoción de la carrera de EIB de la Beca 18.

Tabla 17. *Principal medio a través del cual consiguió su empleo como docente EIB*

Medio de obtención de empleo	Porcentaje (%)
PUN (contrato y/o nombramiento) y la evaluación del expediente	84.3%
Medios informales (redes, contactos)	7.8%
Otras vías formales	7.9%

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

La tabla 17 muestra el principal medio por el cual accedieron los egresados que participaron en el estudio en el 2025. El 84,3 % de los egresados obtuvieron empleo en escuelas públicas mediante vías formales competitivas, lo que evidencia la predominancia de mecanismos meritocráticos en la IL de los docentes de EIB. La PUN es el medio por el cual la mayoría logró acceder a un empleo formal, mientras que el 15,7 % accedió a través de canales alternativos como las autoridades comunales, las redes de contacto entre otros.

Intensidad de búsqueda de empleo. Muestra las postulaciones realizadas para acceder a un empleo relacionado con la formación académica.

Tabla 18. *Número postulaciones realizadas antes de conseguir empleo docente EIB*

Cantidad de postulaciones	**Porcentaje (%)**
Búsqueda breve (1-2 postulaciones)	70.8%
Búsqueda extendida (3+ postulaciones)	25.0%

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL a diciembre de 2025

El 70,8 % de los egresados consiguió empleo docente en sus dos primeras postulaciones, lo que evidencia una tasa de éxito relativamente alta en la búsqueda de empleo. Esta información puede inferirse de la existencia de una demanda histórica de docentes con formación inicial en EIB, documentada por la Defensoría del Pueblo, que permitió la inserción laboral temprana en comparación con los estudios sobre docentes de la EBR.

Objetivo específico 2: Explicar el rol de la lengua originaria en los procesos de acceso y permanencia laboral, analizando cómo influye en la obtención de plazas y en el fortalecimiento de la identidad y profesionalidad de los egresados.

En esta sección responde a la segunda pregunta específica de la investigación. Los datos cuantitativos muestran que la lengua originaria asume una función multidimensional en la inserción laboral de los egresados de Beca 18 - EIB. Este elemento cultural opera como una credencial formal para el acceso al empleo, como herramienta pedagógica en el ejercicio de la profesión y como marcador de la identidad.

Tabla 19. *Principales facilitadores de inserción laboral.*

Facilitador mencionado	Frecuencia	%
Dominio certificado de lengua originaria (RNDBLO)	38	74.5 %
Formación inicial en EIB (inicial/primaria)	34	66.6 %
Puntaje alto en la Prueba Única Nacional (PUN)	27	52.9 %
Apoyo de familiares o amigos con contactos	4	7.8 %
Respaldo de autoridades comunales	4	7.8 %
Redes con compañeros egresados	4	7.8 %
Experiencia previa en docencia o prácticas	2	3.9 %

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

El dominio de la lengua originaria, con certificación en el RNDBLO, es el facilitador más frecuente mencionado (74,5 %), con una prevalencia notablemente superior a la formación inicial en EIB (66,6%) y el puntaje en la PUN (52,9%). Este hallazgo muestra que la competencia lingüística en la lengua originaria es el principal capital profesional de los egresados de EIB en el mercado laboral docente, en la medida en que constituye un requisito oficial para acceder a las plazas en las escuelas EIB.

Uso de lengua originaria en la práctica docente. El instrumento incluyó un ítem que permitiera conocer la funcionalidad de la lengua originaria durante el ejercicio de la docencia.

Tabla 20. *Frecuencia de uso de lengua originaria en el aula.*

Frecuencia de uso	Cantidad	Porcentaje (%)
Sí, siempre	18	35.3%
Sí, ocasionalmente	19	37.3%
Sí, frecuentemente	9	17.7%
No, nunca	3	5.8%
No trabajo en sector educación	2	3.9%

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de 2025

El 90,3 % de los egresados utiliza la lengua originaria en el aula en alguna medida, lo que confirma que la competencia lingüística adquirida durante la formación se transforma en una práctica pedagógica efectiva. Es decir, la formación

inicial en EIB no es solo decorativa, sino que es una competencia funcional y utilizada. El 35,3 % de los egresados emplea su lengua originaria de forma permanente en el aula como lengua principal de instrucción. El 37,3 % utiliza la lengua originaria de manera ocasional en contextos donde el dominio es básico o nulo. Esta heterogeneidad en el uso refleja la diversidad de contextos sociolingüísticos en los que trabajan los egresados.

La lengua originaria como activo profesional. Este ítem buscó recoger información sobre la valoración de la LO por parte de los egresados de la primera cohorte de la carrera de EIB formados en dos universidades privadas.

Tabla 21. *Valoración de la afirmación: "Mi lengua originaria es un activo valioso para mi carrera profesional"*

Escala Likert	Valoración	%	Interpretación
5	Totalmente de acuerdo	62.5	Valoración muy positiva
4	De acuerdo	16.7	Valoración positiva
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8.3	Neutral
2	En desacuerdo	4.2	Valoración negativa
1	Totalmente en desacuerdo	8.3	Valoración muy negativa

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

La tabla 21 muestra la valoración que tienen los egresados de la lengua originara en el ejercicio de la profesión. El 62.5 % de los participantes señalan su total acuerdo en la valoración positiva de la lengua originaria como un activo profesional y el 16.7 % señala que valora la lengua para acceder al empleo. Mientras que el resto de los participantes muestran su desacuerdo en afirmar la lengua originaria como un activo profesional.

Objetivo Específico 3: Identificar y analizar las barreras estructurales, las relaciones de poder y las situaciones de discriminación sutil (credencialista, desvalorización de la EIB y racismo) que enfrentan los egresados en los entornos laborales de la docencia.

Esta sección responde a la tercera pregunta específica de la investigación. Los hallazgos indican que aproximadamente tres cuartas partes de la muestra experimentaron alguna forma de discriminación durante su proceso de inserción laboral. Estas se manifiestan predominantemente de manera sutil, lo que muestra la transformación de las formas de discriminación afirmada por Jones et al. (2013) sobre el racismo explícito hacia las formas encubiertas.

Principales barreras: Los egresados afrontan barreras estructurales o transitorias en el acceso y permanencia laboral.

Tabla 22. *Principales barreras enfrentadas durante la búsqueda de empleo docente.*

Barrera/dificultad reportada	Frecuencia	% sobre muestra	Tipo de barrera

Escases de plazas en IE-EIB	26	50.9 %	Estructural-sistémica
Falta de experiencia previa en docencia EIB	23	45.0 %	Individual-transitoria
Competencia con docentes con más años de experiencia	17	33.3 %	Estructural-competitiva
Discriminación por origen étnico o ser de Beca 18	8	15.6 %	Estructural-discriminatoria
Plazas disponibles en zonas de difícil acceso	7	13.7 %	Contextual-geográfica
Ausencia de redes de contacto profesionales	4	7.8 %	Individual-capital social
Requisitos administrativos (título y RNDBLO)	4	7.8 %	Institucional-burocrática
Corrupción en procesos de contratación	4	7.8	Estructural-institucional
Sin dificultades significativas	7	13.7	-

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL de diciembre de 2025

La tabla 22 muestra la frecuencia de barreras señaladas por los egresados. Estas barreras pueden agruparse en dos grandes tipos: El primer lugar, las barreras

estructurales como la escasez de plazas (50,9 %), competencia con docentes más experimentados (33,3%), discriminación (15,6 %) y la corrupción en los procesos de contratación (7,8%). En segundo lugar, las barreras individuales o transitorias, como la falta de experiencias (45,0%) y la ausencia de redes de contacto (7,8 %). Estas son situaciones que enfrentan a menudo los docentes noveles y suelen superarlas con la acumulación de la trayectoria laboral. A pesar de la demanda documentada de 25796 docentes con formación inicial a nivel nacional en los niveles inicial y primario (Defensoría del Pueblo y MINEDU, 2023), la escasez de plazas es la barrera más reportada.

Prevalencia y formas de discriminación experimentada. El acceso y permanencia al empleo no son ajenos a las barreras estructurales, relaciones de poder y situaciones de discriminación en el ámbito laboral.

Tabla 23. *Formas de discriminación experimentadas en el acceso y permanencia laboral*

Forma de discriminación	Frecuencia	%	Categoría analítica
Prejuicios sobre calidad de formación recibida vía Beca 18	26	50.9	Discriminación credencialista
Desvalorización de título EIB frente a título de educación regular	13	25.4	Desvalorización de la especialidad
Comentarios negativos sobre apariencia física o forma de hablar	3	5.8	Discriminación étnico-racial

Fuente: elaboración propia, basada en una encuesta sobre IL a diciembre de 2025

La tabla 23 muestra las diversas formas de discriminación experimentadas por los egresados en el acceso y la permanencia laboral. La forma de discriminación más frecuente es la de carácter credencialista manifestada por el 50,9 % de los participantes. Esta se refiere al cuestionamiento de la calidad de la formación recibida vía Beca 18. Asimismo, la desvalorización de la especialización EIB fue expresada por el 25,4 % de los participantes. Esta forma de discriminación se refleja en la concepción sesgada de las competencias del profesional en EIB. Finalmente, el 5,8 % de los participantes expresaron sufrir situaciones de discriminación étnico-racial. Esta se manifiesta a través del cuestionamiento del origen étnico, apariencia física, entre otros.

Síntesis de resultados cuantitativos

Los resultados cuantitativos permiten identificar tres hallazgos importantes en torno a las preguntas específicas de la investigación. En primer lugar, los datos cuantitativos muestran una IL exitosa, ya que el 98% de los egresados tuvo algún empleo en 2025. Sin embargo, este resultado muestra una estratificación interna, dado que por un lado el 56,9% alcanzó el nombramiento en la CPM, es decir, tiene una estabilidad laboral; mientras que el 27,4 % manifiesta tener acceso al campo laboral a través del contrato, lo que refleja una condición laboral precaria debido a que deben buscar un nuevo contrato cada año. Asimismo, la vía meritocrática predomina con un 84,3 % en el acceso al empleo a través de la PUN. Esto significa

la formalización del mercado laboral docente en comparación con la información recogida en 2022.

En segundo lugar, la lengua originaria asume un rol determinante en el acceso a un puesto laboral en el sector público. El 74.5 % manifiesta que el dominio certificado a través del RNDBLO es el principal facilitador para acceder al empleo formal;con mayor prevalencia frente a otros facilitadores, como la formación inicial en EIB y el puntaje obtenido en la PUN. Asimismo, la lengua originaria es valorada positivamente como activo profesional por el 79,2 % de los egresados y como un elemento que fortalece la identidad y profesionalidad de los egresados.

En tercer lugar, las principales barreras estructurales identificadas fueron la escasez de plazas focalizadas como EIB, corrupción en los procesos de contratación, competencia con profesionales con mayor acumulación de experiencia, entre otras. También se manifiestan barreras transitorias o individuales como la falta de experiencia, ausencia de redes de contacto, entre otras. Finalmente, la discriminación considerada como una barrera estructural e histórica persiste en el ámbito laboral de la docencia en EIB a través del cuestionamiento de la formación recibida vía Beca 18 o la concepción sesgada de las competencias profesionales. Sin embargo, esto no erradica formas de discriminación étnico-racial hacia los egresados en los procesos de acceso y permanencia laboral.

4.2. Resultados cualitativos

Los resultados cualitativos que se describen a continuación son producto de las entrevistas y los grupos focales. Estas fuentes complementaron y profundizaron la explicación del fenómeno a partir de los testimonios de los participantes. Estas

fuentes permitieron explorar con profundidad la situación laboral en el acceso a la CPM y en las plazas de contrato, el rol de la lengua originaria en los procesos de inserción, permanencia y fortalecimiento de la identidad profesional de los egresados. Finalmente, describe las diversas barreras estructurales y transitorias que enfrentan, así como la discriminación laboral.

Objetivo específico 1: Caracterizar la situación laboral y la evolución del empleo de los graduados a partir de los datos cuantitativos de la encuesta, profundizando en la descripción de sus trayectorias mediante sus testimonios sobre el acceso a la CPM y a plazas de contrato.

Los testimonios sobre el acceso a la CPM y las plazas de contrato en el sector público o privado de los egresados de la primera promoción de Beca 18 - EIB coinciden en que la inserción laboral estuvo marcada por la motivación de ejercer la profesión docente en las aulas EIB, la predisposición a la movilidad geográfica, la demora en los trámites administrativos para la obtención del título profesional, entre otros.

Testimonios sobre el acceso a la CPM y a plazas de contrato.

El acceso a la Carrera Pública Magisterial y a las plazas de contrato en el sector público del ámbito EIB para los egresados de Beca 18 se configura como un proceso heterogéneo y no lineal. Los participantes coinciden en que, al término de la formación universitaria, la principal motivación era acceder a una plaza en una escuela EIB y aplicar todas las competencias desarrolladas en la formación profesional. Así lo manifiesta GF1-P3: "[…] lo que más quería era poder ir a trabajar a las escuelas rurales más alejadas y poder enseñarles en su lengua" (Comunicación personal, 30 de noviembre del 2025). Esto refleja el compromiso

personal y con la comunidad de origen para contribuir a la mejora de la educación desde un enfoque intercultural y bilingüe.

Asimismo, los testimonios concuerdan en que los egresados tuvieron la predisposición para movilizarse a otras regiones, fuera de su lugar de origen, para concretar el acceso a una plaza de contrato. Al respecto, GF2-P2 afirmó: "Al terminar la U, debido a la necesidad de trabajar tuve que viajar por la selva central a presentar mis documentos en la UGEL […] me ayudó mi bachiller para acceder a una plaza de contrato" (Comunicación personal, 28 de diciembre, 2025). Esto refleja que los egresados tuvieron que adaptarse a diversas situaciones a fin de volcar sus competencias pedagógicas y generar ingresos económicos.

Sin embargo, algunos testimonios de los egresados reiteran las demoras administrativas en la emisión del grado académico que les permita acreditar la formación profesional ante las entidades contratantes. Al respecto, E4 señaló: "Me demoraron mucho para lograr mi título profesional; me pedía uno y otro requisito […], sin el título no se puede acceder a plazas en escuelas públicas y por eso tuve que trabajar en escuelas particulares" (Comunicación personal, 5 de enero, 2026). La ausencia de un documento que acredite la formación limita la posibilidad de acceder a plazas de contrato docente en el sector público.

A pesar de algunas coincidencias que muestran los testimonios, existen situaciones particulares vividas por cada egresado que es necesario describir a continuación. A continuación, presentamos el testimonio de E3, quien comienza a relatar su experiencia desde el 2020, meses después de concluir la universidad.

> Pensé que en el 2020 iba a trabajar en una institución educativa del Estado porque había terminado la formación universitaria con muchas ansias de

> poder desembolcar todo lo que había aprendido. Sentía que mi misión en aquel momento era servir a los más vulnerables, ya que había presenciado, durante las prácticas preprofesionales, la vulneración de los derechos de los niños y niñas en el acceso a una educación de calidad en su lengua y desde su cultura. Por eso, mi idea era trabajar en una escuela rural para garantizar la calidad educativa de muchos niños y niñas. Con la finalidad de concretar mi anhelo, busqué obtener toda la documentación para trabajar como sustentar la tesis, tramitar el grado, entre otros documentos. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

A partir del relato anterior, se infiere que el egresado muestra una vocación profesional consolidada al servicio de la comunidad educativa principalmente del ámbito rural. Esta vocación se ve fortalecida a partir de la constatación de la vulneración de los derechos de los niños y niñas y la búsqueda de revertir esas situaciones adversas que enfrenta la infancia en contextos rurales.

> En el año 2020, el Ministerio de Educación emitió la norma de contratación en la cual consignaba que los egresados de la Beca 18 podían acceder a una plaza de contrato en la etapa excepcional. Al ver que esta norma brindaba la oportunidad de acceder a un puesto laboral en una entidad pública y a la misma vez cumplir con el servicio al país estipulado en Beca 18, retorné a mi región para presentar mis documentos en la UGEL más cercana a mi lugar de procedencia. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

El testimonio muestra la primera oportunidad laboral a la que el egresado intenta acceder en amparo de la norma de contratación emitida por la misma entidad rectora. Esta oportunidad permite el retorno del beneficiario al lugar de origen y

concretar la voluntad de servicio a la comunidad. Sin embargo, el proceso se torna gris con la llegada a la unidad ejecutora de su localidad.

> Al llegar a la UGEL, presenté mis documentos para acceder a una plaza de contrato en la etapa excepcional. Pero los funcionarios de esta UGEL me dijeron que no podían acceder a mi solicitud porque primero debían concluir con la adjudicación de las plazas de contrato a través de los resultados de la Prueba Única Nacional (PUN). [a pesar de que la norma contempla lo contrario]. Mi idea de que iba a trabajar se había desterrado. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

La situación relatada genera frustración del egresado al ver truncado el anhelo de trabajar en una escuela pública y aplicar las competencias pedagógicas. Esta situación muestra una realidad adversa para el egresado e incluso se puede inferir que la aplicación de la norma de contratación se subordina a intereses institucionales. Esta situación no solo ocurre en esta entidad, sino que se replica en otras unidades ejecutoras de la misma región y de otras.

> Esta situación me generó impotencia, más aún al saber que no estaba en el ranking de la PUN ni mucho menos había rendido dicho examen. Sin embargo, no me quedé solo en esa UGEL, sino que tomé la decisión de buscar plazas de contrato en otras regiones. Me fui a Cusco, y ahí no tenían conocimiento de que los egresados de Beca 18 podían acceder a plazas de contrato en la etapa excepcional, por lo menos eso manifestaron diciendo: No hay esa etapa, eso se habrán inventado el Ministerio, aquí no hay ninguna disposición e incluso varios docentes de la PUN se van a quedar sin trabajar […] es imposible sacar plazas solo para ustedes, muy aparte que le hacemos

> estudiar con nuestros impuestos, todavía quieren que le demos trabajo. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

El relato muestra la proactividad del egresado y la disposición para buscar el empleo en otros lugares e incluso fuera de la región de origen. Sin embargo, la situación se replica e incluso con situaciones de abuso de poder por parte de los funcionarios de la Unidad Ejecutora. La expresión “de paso te hacemos estudiar, todavía quieren que le demos trabajo” demuestra el ejercicio de poder hacia el egresado de Beca 18 en el cual se antepone el interés institucional y/o personal frente al cumplimiento de normativas. Esta situación impulsó al egresado a buscar un empleo como docente de aula en colegios particulares.

> Entonces busqué otra opción en un colegio particular en Cusco, donde sí ingresé. Sin embargo, uno de los niños que tenía a mi cargo regresaba de vacaciones en el extranjero y ya presentaba síntomas de gripe. Esa situación terminó contagiándome de COVID, lo que me obligó a quedarme en casa. La enfermedad me privó del trabajo casi dos semanas, pero el permiso que me otorgaron era solo de una semana. Como me encontraba muy mal y no podía reincorporarme, tomé la difícil decisión de renunciar. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

El testimonio revela la precariedad de las condiciones contractuales en el sector privado. Es evidente que este sector no brinda las medidas de protección ante una situación de salud que vulnera los derechos laborales. Asimismo, muestra el nivel de vulnerabilidad de los docentes contratados en el sector privado, lo que obliga en muchos casos a la renuncia al puesto laboral. En suma, la imposibilidad

de acceder al sector público empuja al empleo informal que viola los derechos laborales y expone a la inestabilidad laboral, económica, emocional, entre otros.

> Surgieron oportunidades laborales en otros espacios, como la docencia en educación superior pedagógica, pero no pude concretarlas porque aún no contaba con el título profesional. La emisión de este se vio demorada por el cierre de la atención administrativa a causa de la COVID-19. En la práctica, ese año resultó casi perdido en términos laborales: no logré acceder a ningún empleo formal. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

El testimonio muestra la existencia de puestos laborales pero sin posibilidad real de acceder a ellos debido a la ausencia del título profesional. Esto demuestra que el acceso al empleo formal no solo depende de la formación sino de la acreditación de la formación. Esta situación no solo genera la pérdida de ingresos económicos, sino que muestra una interrupción de la acumulación de la experiencia laboral del egresado.

> Al año siguiente sí logré acceder a una plaza en una UGEL de Cusco, gracias a que la Unidad Ejecutora respetó la etapa excepcional de la norma de contratación docente. Las plazas disponibles para esta etapa correspondían a zonas de difícil acceso clasificadas como Rural 1. El trayecto hasta la escuela era extenuante: tres horas en combi, luego cuatro en camión y finalmente cuatro horas de caminata. Lo asumí porque quería trabajar en una escuela y estaba dispuesta a asumir el reto. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

El testimonio muestra que la inserción laboral se concreta por la predisposición de una entidad pública a respetar la etapa excepcional del contrato

docente, ya que esta misma norma fue inaplicada. Asimismo, la afirmación “lo asumí porque quería trabajar en una escuela y estaba dispuesta a asumir el reto” no solo representa una expresión de vocación profesional, sino que es una manera de aceptar las condiciones laborales extremas para acceder a un empleo formal.

> En el 2021 se aplicó el examen de nombramiento; sin embargo, fue anulado debido a la filtración de la clave de respuestas. Esta situación me generó una nueva frustración, pues se esfumaban mis planes de acceder a una plaza en el sector público. La situación se agravaba además porque en el 2022 no habría etapa excepcional de contratación. Ante ese panorama, tomé contacto con docentes de una institución de Fe y Alegría en Cusco que brindaba una educación respetuosa de la cultura y la lengua de los estudiantes. Al identificar la compatibilidad de ese enfoque con mi formación inicial, envié mi currículo a través de un contacto y logré acceder a ese puesto laboral. (Comunicación personal, 14 de diciembre de 2025).

En el testimonio se refiere a “una nueva frustración” y muestra cómo la falla del sistema repercute en el estado emocional del egresado. Asimismo, la anulación del examen trajo consigo la eliminación del principal mecanismo meritocrático para acceder a un empleo formal en el sector público. Sin embargo, es importante resaltar la proactividad del egresado para buscar otras oportunidades laborales compatibles con sus competencias profesionales. Finalmente, el relato muestra la importancia de construir el capital social como mecanismo para la inserción laboral frente a la falla del sistema formal.

> Al año siguiente rendí el examen de nombramiento y obtuve una nota aprobatoria, lo que me permitió avanzar a las fases siguientes del proceso:

> la clase modelo, la evaluación de expedientes y la entrevista personal. Al alcanzar un buen puntaje en el cuadro de méritos, tuve la posibilidad de elegir entre varias plazas disponibles. Sin embargo, por la afinidad de la institución con mi formación inicial en EIB, opté por nombrarme en la misma escuela en la que había estado contratada. Esta decisión se vio reforzada porque el equipo directivo me solicitó que continuara, reconociendo mi desempeño profesional y valorando mi perfil de formación. (Comunicación personal, 14 de diciembre de 2025).

El relato final muestra un punto de inflexión en la trayectoria del egresado al aperturar la vía meritocrática para acceder al empleo formal que había sido frustrada en anteriores oportunidades. La apertura a la vía meritocrática permitió al egresado de Beca 18 consolidar su trayectoria profesional al alcanzar el nombramiento en la CPM y gozar de la estabilidad laboral. Asimismo, el relato muestra cómo la identidad profesional construida desde la formación profesional permitió orientar la trayectoria profesional.

Ahora describiremos el testimonio de E4. El relato muestra que la trayectoria laboral estuvo marcada principalmente por la demora administrativa en la emisión del título profesional. Tal como se demostró en el testimonio anterior, el acceso al empleo formal en el sector público requiere la acreditación de la formación. Asimismo, la trayectoria laboral se limita a la docencia en el sector privado.

> Al igual que todos mis compañeros egresados, desde el inicio busqué activamente un puesto laboral. Exploré oportunidades tanto en escuelas rurales como urbanas; sin embargo, al no contar aún con el título

> profesional, no pude acceder a plazas en el sector público. Por esa razón, desde el egreso me desempeñé en instituciones educativas privadas, con la única excepción del año 2021, en el que logré acceder a una escuela rural del sector público gracias a la apertura de la etapa excepcional de contratación docente. (Comunicación personal, 5 de enero de 2026).

El testimonio revela la exclusión del empleo formal público debido a la ausencia del título profesional que acredite la formación. Asimismo, muestra una gran dependencia del empleo del sector privado. Esto es una clara evidencia sobre la fragilidad de los mecanismos que se diseñan para facilitar la inserción laboral de los egresados de Beca 18 en las plazas EIB.

> Recién en el 2024 logré obtener el título profesional, lo que me abrió la posibilidad de acceder al examen de nombramiento y a las plazas de contrato en instituciones del sector público. El desempeño en el sector privado resultó sumamente exigente: las jornadas laborales excedían las horas remuneradas y el enfoque de la EIB quedaba relegado, predominando una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos. (Comunicación personal, 5 de enero de 2026).

El testimonio revela una demora de aproximadamente seis años en la obtención del título profesional, lo que equivale a un período similar de exclusión del sector público y a una acumulación nula de experiencia laboral en ese ámbito. Esta situación expuso al egresado a una condición de vulnerabilidad laboral sostenida, al verse obligado a emplearse en el sector privado como única alternativa disponible. El relato evidencia además el costo concreto de esa opción: jornadas

laborales que excedían las horas remuneradas y la ausencia de los beneficios laborales que ofrece el empleo formal en el sector público.

A continuación se presenta la descripción del testimonio de E1.

> Me gradué en diciembre de 2019 con gran satisfacción por haber alcanzado el objetivo final de mi formación; sin embargo, ese logro vino acompañado de la preocupación por lograr mi inserción laboral y ejercer la profesión. En enero de 2020 recibí una llamada para colaborar en la elaboración de material educativo en aimara, específicamente un libro de texto. Esa fue mi primera experiencia laboral, la cual me permitió poner a prueba los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria. En esa oportunidad trabajamos conjuntamente con un grupo de egresados de mi mismo grupo étnico por un periodo de 2 meses; luego teníamos que buscar otras oportunidades laborales. (Comunicación personal, 21 de diciembre del 2026).

El testimonio revela un inicio de trayectoria laboral cualitativamente distinto al de otros egresados de la cohorte. Mientras estos relataban sus primeras experiencias en colegios privados o en plazas de difícil acceso en zonas rurales, este egresado colaboró con el MINEDU en la elaboración de material educativo en lengua originaria de manera esporádica. El relato evidencia dos elementos analíticamente relevantes: por un lado, la lengua originaria operó como mecanismo de inserción laboral pertinente en el ámbito de la EIB; por otro, las redes de contacto institucional facilitaron el acceso a una primera experiencia laboral coherente con la formación recibida. Al ser un trabajo temporal, impulsó a buscar otras oportunidades laborales.

> Como era la convicción compartida entre mis compañeros y yo, regresamos a nuestra localidad de origen con el propósito de contribuir a la formación de los niños y niñas de nuestras comunidades. Dado que no nos encontrábamos en el ranking de la Prueba Única Nacional, postulamos a través de la evaluación de expedientes. Esta primera experiencia de inserción laboral resultó profundamente impactante por las diversas situaciones adversas que enfrentamos. Junto con otros egresados de mi grupo étnico, postulamos en varias UGEL que tienen bajo su jurisdicción plazas EIB aimara. Durante el proceso de evaluación de expedientes para la etapa excepcional, en la mayoría de estas instancias se produjeron manifestaciones de docentes que se encontraban en el ranking de la PUN, quienes nos calificaban de favorecidos por el Estado, cuestionaban la suficiencia de nuestra formación académica y exigían que nos sometiéramos a la PUN, pese a que existía una norma vigente que regulaba la modalidad de contratación que habilitaba la incorporación de egresados EIB en las instituciones educativas con ese servicio. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025)

El relato refuerza el testimonio anterior en torno a la vocación profesional y el compromiso con la educación de los niños y niñas de las comunidades rurales. Este elemento cobra relevancia porque los egresados no retornaron a sus regiones de origen únicamente en busca de empleo, sino con la firme convicción de ejercer la misión para la cual fueron formados. Asimismo, al tomar conciencia de la desventaja que implicaba no encontrarse en el ranking de la PUN, optaron por

explorar vías alternativas de inserción, lo que evidencia una agencia proactiva frente a las adversidades estructurales que enfrentaron.

El relato evidencia también cómo, de manera sistemática, diversas Unidades Ejecutoras inaplicaron normativas emanadas desde la entidad rectora, privilegiando intereses particulares por encima del marco legal vigente. Esta conducta institucional afectó directamente el acceso de los egresados al empleo formal y los expuso a situaciones de vulnerabilidad laboral. Asimismo, el testimonio pone de relieve expresiones que transgredieron la integridad profesional de los egresados: la calificación de "favorecidos por el Estado" invierte el sentido de la Beca 18 como política de reivindicación social orientada a superar barreras estructurales históricas, reencuadrándola como privilegio injusto antes que como derecho conquistado. Del mismo modo, las críticas a la formación recibida reproducen un estereotipo arraigado que reduce la carrera EIB a la enseñanza de la lengua originaria, negando la integralidad y la pertinencia de la formación universitaria especializada.

> Ante la imposibilidad de acceder a una plaza en una institución educativa pública, retorné a Lima con el propósito de continuar fortaleciendo mi formación profesional y, al mismo tiempo, explorar otras oportunidades laborales. Tras algunos meses sin empleo, surgió la oportunidad de incorporarme a una ONG como asesor pedagógico de un programa educativo. Para acceder a ese puesto, presenté mi currículo y una propuesta técnica y posteriormente participé en una entrevista personal; sin duda, esto fue posible al contar con el título profesional. Durante ese año me desempeñé en dicha entidad brindando asesoría pedagógica a docentes de

diversas regiones del país. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

El testimonio revela la proactividad estratégica del egresado para afrontar situaciones de desempleo y explorar oportunidades laborales compatibles con su formación profesional. Del mismo modo, evidencia una disposición a la movilidad geográfica como recurso para fortalecer la trayectoria laboral ante el cierre de las vías de inserción en la región de origen. Por otro lado, el período de desempleo no implica únicamente la interrupción de la generación de ingresos, sino también la suspensión de la acumulación de experiencia laboral, con consecuencias sobre el posicionamiento del egresado en los procesos posteriores de contratación. Sin embargo, la vinculación con la ONG mediante un proceso de selección que incluyó la elaboración de una propuesta técnico-pedagógica evidencia que la institución valoró la formación profesional recibida como criterio de incorporación, contradiciendo el estereotipo de formación insuficiente que había operado como argumento de exclusión en instancias previas.

> Al año siguiente retorné a mi región de origen para postular a una plaza de contrato en el sector público. Esta vez puede acceder a una plaza a través de la evaluación de expedientes en la etapa excepcional. Durante ese período no solo me desempeñé como docente, sino que también asumí el cargo de director de la institución educativa primaria. Este nuevo rol me permitió trascender el espacio del aula y ampliar mi acción hacia el trabajo con los padres de familia, la comunidad y otras instancias del sistema educativo, como la UGEL. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

El testimonio evidencia que el acceso a una plaza docente en el sector público abre también la posibilidad de asumir cargos de mayor responsabilidad, como el de director de institución educativa. Esto ilustra cómo las escuelas rurales ofrecen oportunidades de crecimiento profesional temprano, como el ejercicio de funciones de gestión institucional, que en contextos urbanos serían poco probables, dado que dichos cargos suelen conferirse a docentes con mayor experiencia acumulada. Asimismo, el relato demuestra que los egresados de la primera cohorte no carecían de competencias profesionales, sino que contaban con un perfil capaz de asumir funciones de mayor jerarquía desde los primeros años de ejercicio docente.

> A mediados del año 2021, participé en el examen de nombramiento de docentes; sin embargo, este proceso fue anulado debido a algunas irregularidades. Esta situación me privó de la oportunidad de acceder a las plazas de contrato docente del siguiente año. En el 2022, a no lograr acceder al ranking de la PUN, no pude acceder a ninguna plaza de contrato. Tenía la posibilidad en lugares alejados de difícil acceso, pero debido a mi responsabilidad paterna no accedí al empleo. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

Este testimonio muestra cómo la vía meritocrática es un mecanismo para garantizar el acceso al empleo formal en el ámbito laboral EIB que reduce lo determinante del capital social y la experiencia acumulada, ya que cuando no dieron la PUN, los empleos a los cuales accedieron fueron precarios. Una vez más, la falla del sistema, en este caso la anulación del examen de nombramiento por irregularidades ajenas al egresado, operó como mecanismo de exclusión del

empleo formal, exponiendo al egresado a una nueva situación de precariedad laboral. A ello se suma una dimensión que este testimonio introduce de manera inédita: las responsabilidades familiares como factor que restringe la movilidad geográfica y reduce el margen de decisión frente a las únicas plazas disponibles, profundizando así la vulnerabilidad laboral del egresado.

> Al no poder encontrar trabajo en el sector educativo, tuve que ir a trabajar a la mina como operador de maquinaria pesada, un trabajo sin ningún beneficio social, más aún, estás expuesto a poner en riesgo la vida, con jornadas laborales de 15 horas diarias. Esta situación me generó una frustración ya que sentía que la formación universitaria era en vano. Pero mi objetivo era mantenerme en la mina solo hasta que encontrara un trabajo que me permitiera ejercer mi profesión. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

El testimonio evidencia cómo la exclusión del mercado laboral formal obliga al egresado a emplearse en ámbitos ajenos a su formación profesional y en condiciones de marcada precariedad. La necesidad urgente de generar ingresos económicos impone una ruptura temporal con las aspiraciones de desarrollo profesional y supone, al mismo tiempo, una interrupción en la construcción de la identidad docente, proceso que solo puede consolidarse a través del ejercicio sostenido de la práctica pedagógica.

> Tras algunos meses trabajando en la mina, surgió la oportunidad de incorporarme a una ONG como capacitador y acompañante pedagógico de un programa educativo. Para ello, presenté la documentación requerida conforme a los términos de referencia del puesto y superé satisfactoriamente

> la entrevista personal. Acceder a ese empleo me generó una profunda satisfacción, pues sentía que mi formación profesional era reconocida y valorada, algo que no había experimentado en los intentos previos de inserción en el sector público. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

El testimonio evidencia una paradoja estructural que el estudio no puede soslayar: mientras el sector privado en este caso una ONG reconoció y valoró el perfil profesional del egresado mediante un proceso de selección basado en competencias, el sector público, lejos de incorporar a profesionales con formación inicial especializada en EIB, los excluyó sistemáticamente debido a intereses particulares de actores del gremio docente y de las propias instancias institucionales encargadas de ejecutar los procesos de contratación.

> En 2023 rendí la Prueba Única Nacional de nombramiento docente y obtuve un puntaje que me posicionó favorablemente frente a otros postulantes, lo que me permitió acceder a plazas en instituciones educativas públicas. Posteriormente, logré el nombramiento tras superar las etapas subsiguientes del proceso: la clase modelo, la evaluación de expedientes y la entrevista personal. Desde entonces me desempeño como docente nombrado en una institución educativa pública. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

El relato evidencia que la Prueba Única Nacional constituye el principal mecanismo de acceso a plazas docentes en el sector público del sistema educativo peruano. Este instrumento meritocrático abre la posibilidad de que la formación profesional prime sobre la acumulación de experiencia, criterio que, cuando opera

sin contrapeso institucional, puede derivar en prácticas clientelares y redes de favoritismo que reproducen la desigualdad en el acceso al empleo formal docente.

En suma, las trayectorias laborales de los egresados de la primera promoción de Beca 18–EIB son diversas. Sin embargo, comparten la convicción vocacional de servir a la comunidad de origen o a las escuelas rurales del sector público. La exclusión del sistema laboral público obliga a los egresados a recurrir a otros empleos como en el sector privado, ya sea en colegios particulares, ONG, entre otros. Pero algunos se exponen a trabajos informales y ajenos a la formación, como la minería. Asimismo, las responsabilidades familiares impiden acceder a la movilidad geográfica en la trayectoria laboral.

Los primeros años de inserción laboral se vieron afectados por situaciones de bloqueo institucional principalmente en las regiones de procedencia. Los docentes contratados que se oponían a la inserción laboral de los egresados del EIB de Beca 18 sustentaban que eran un grupo de profesionales favorecidos por el Estado y con una formación académica insuficiente debido al prejuicio de la formación inicial EIB a la enseñanza de la lengua originaria.

Los procesos de nombramiento de 2022 y 2024 fueron determinantes para consolidar la inserción laboral en el sector público. Los procesos de carácter meritocrático como el puntaje en la PUN, el desempeño en la clase modelo y la entrevista personal permitieron a los egresados competir en condiciones de igualdad por una plaza de nombramiento y/o contrato frente a docentes con muchos años de experiencia en el aula.

El acceso a la Carrera Pública Magisterial en calidad de nombrado representa, para los egresados de esta cohorte, un logro de movilidad social. Este

hecho guarda un significado de reivindicación social colectiva para los jóvenes de las comunidades indígenas que históricamente fueron excluidos, ya que ahora mediante la formación universitaria de calidad pueden acceder a empleos formales y estables. Asimismo, las comunidades de las cuales provienen los egresados perciben al docente nombrado como una de las profesiones más estables y valoradas, por encima de las actividades agrícolas y del comercio

Al respecto, E4 señaló: "Me demoraron mucho para lograr mi título profesional; me pedían uno y otro requisito […], sin el título no se puede acceder a plazas en escuelas públicas y por eso tuve que trabajar en escuelas particulares" (Comunicación personal, 5 de enero, 2026). Este hecho constituye la vulneración de las políticas de acción afirmativa que buscan cubrir la brecha de docentes con formación inicial en EIB, e infringe el artículo 17 de la Constitución Política del Perú, que busca garantizar el derecho de los niños y niñas a recibir una educación intercultural y bilingüe de calidad. La resistencia de los actores institucionales es una evidencia clara de la vigencia del poder colonial en el funcionamiento del sistema educativo que subordina los derechos de los pueblos históricamente subordinados a los intereses de los grupos de poder (Quijano, 2014).

Objetivo específico 2: Explicar el rol de la lengua originaria en los procesos de acceso y permanencia laboral, analizando cómo influye en la obtención de plazas y en el fortalecimiento de la identidad y profesionalidad de los egresados.

Los testimonios muestran que la lengua originaria asume un triple protagonismo en las trayectorias laborales de los egresados EIB de Beca 18: es una credencial indispensable para el acceso al empleo en escuelas EIB, herramienta

pedagógica-cultural activa en la práctica docente y funge como elemento cultural de reafirmación de la identidad profesional y cultural. Es decir, la lengua originaria se ha convertido en un plus para la inserción laboral.

La lengua originaria como credencial formal

El Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias (RNDBLO) en el Sistema de Información y Monitoreo de la Educación Intercultural Bilingüe asume un rol importante para garantizar el requisito del dominio de la lengua originaria en los procesos de contrato y nombramiento en las plazas EIB en el sector público. GF1-P1 comentó: "El dominio de la lengua originaria, tanto en escritura como en el habla, es un requisito indispensable para acceder a las plazas EIB […] puedes hablar perfectamente tu lengua, pero si no estás en el RNDBLO, no te hacen valer" (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2025).

El testimonio demuestra que la competencia lingüística, por sí sola, no garantiza el acceso a un puesto laboral. La institucionalización de la lengua originaria en el mercado laboral por parte del Estado se concreta con la exigibilidad de esta competencia como requisito para acceder a puestos laborales. Además, la lengua originaria es un facilitador en la inserción laboral ya que brinda cierta ventaja frente a otros docentes que no cuentan con el dominio de la lengua originaria. E3 comenta:

> Tener esta constancia de alguna manera garantizaba la inserción laboral. O sea, era como tener una ventaja sobre un docente que, a pesar de que había podido aprobar [la Prueba Única Nacional], no tenía dominio de la lengua y

> no podía acceder [a una plaza EIB]; entonces ha sido como una ventaja el hecho de hablar quechua. (Comunicación personal, 14 de diciembre, 2025)

El relato demuestra la forma como la lengua asume un rol diferenciador en el mercado laboral docente EIB. La certificación no solo acredita un requisito para acceder a instituciones educativas focalizadas como EIB, sino que actúa como una barrera que excluye a quienes carecen de dominio de lengua originaria a pesar de haber aprobado la PUN. Esto refuerza los resultados cuantitativos en los cuales se imponen como el principal facilitador para la inserción laboral, incluso, por encima de la formación inicial.

El Estado fortalece el valor de las lenguas originarias históricamente marginadas como política educativa. En conformidad con el D.S. N° 011-2018-MINEDU, los docentes inscritos en el RNDBLO y que figuren en el SI-EIB que laboren en instituciones educativas EIB tienen derecho a recibir una asignación mensual adicional a la remuneración íntegra mensual. En el contexto latinoamericano, las políticas lingüísticas promueven la valorización de las lenguas certificadas mediante incentivos económicos. No obstante, la lengua originaria pierde el valor determinante para acceder a puestos laborales en el sector privado. E4 precisa que "mayormente en colegios particulares te piden el inglés, y ahí no me sirvió mucho el quechua" (Comunicación personal, 5 de enero, 2025). El capital lingüístico pierde el estatus en el ámbito privado y es desplazado por el dominio de lenguas hegemónicas como el inglés. Es decir, la valoración lingüística del quechua, aimara, entre otros, se limita al ámbito laboral EIB en el sector público.

La lengua originaria como herramienta de mediación pedagógica y cultural.

Los testimonios de los participantes muestran que la lengua originaria cumple una doble función en las trayectorias laborales de los egresados de la carrera de EIB de Beca 18. La función pedagógica implica que la lengua indígena es empleada como medio principal de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. E2 comentó: "Yo hago mis cosas en shipibo: explico las clases, pregunto, corrijo tareas, todo. Los niños entienden mejor en su lengua materna. El castellano lo vamos desarrollando poco a poco" (Comunicación personal, 1 de diciembre, 2025). Esto demuestra que el dominio de la lengua no solo es un componente decorativo de la formación, sino que es de vital relevancia en la práctica pedagógica y refuerza el principio pedagógico de la EIB que precisa que la lengua materna no es un impedimento para adquirir una segunda lengua y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La función de mediación cultural de la lengua implica el uso de la lengua originaria en los procesos de sensibilización y concientización sobre la importancia de transmitir los saberes y las prácticas culturales a las nuevas generaciones. E3 manifiesta lo siguiente: “Los talleres de sensibilización a los papás, justamente los que yo he realizado, han sido en quechua, porque los papás hablan quechua entonces, hablándoles en su lengua, pues llegas mucho más, los sensibilizas de mejor manera, llegan a comprenderte” (Comunicación personal, 14 de diciembre, 2025).

La lengua originaria asume un rol pedagógico y comunitario, ya que fortalece el diálogo entre el saber comunitario y el saber formal y refuerza el vínculo entre la comunidad y la escuela. No es únicamente una estrategia de comunicación, sino también un acto de reconocimiento epistémico, dado que abre la comprensión

del mundo desde una perspectiva intracultural. Además, el docente fortalece de manera implícita los saberes locales, las prácticas culturales, entre otros, frente al conocimiento académico que la escuela convencional transmite históricamente.

Los egresados señalan que el uso de la lengua originaria como instrumento pedagógico depende del nivel de dominio de los estudiantes. La enseñanza se desarrolla en la lengua originaria en los escenarios de fortalecimiento lingüístico, mientras que la lengua originaria se desarrolla como segunda lengua en los escenarios de revitalización lingüística. Sin embargo, algunos participantes enfatizaron que la propuesta pedagógica de EIB no se limita a la enseñanza en o de la lengua originaria sino al fortalecimiento de los diferentes saberes sobre la chacra, la ganadería, la pesca, las artesanías, las señas, entre otras prácticas comunitarias del contexto sociocultural de los estudiantes.

La lengua originaria como identidad profesional

La lengua originaria fortalece el perfil profesional de los egresados de la carrera de EIB. Según los testimonios, la lengua originaria constituye un plus profesional frente a otros docentes que no dominan el ámbito de la educación pública. E3 comenta: “Vine a trabajar justamente porque tenía la constancia de dominio de lengua originaria [...], tener esta constancia de alguna manera garantizaba la inserción laboral, o sea, era como tener una ventaja sobre un docente que no tenía” (Comunicación personal, 14 de diciembre, 2025).

El fortalecimiento de la identidad étnica y profesional de los egresados de la carrera de EIB constituye un hallazgo importante. La mayoría de los egresados no se identifica únicamente como docente o docente EIB, sino que se autorreconoce

como docente aimara, docente quechua o docente shipibo-konibo. Esto demuestra que la profesión no se antepone o reemplaza al origen étnico, sino que articula la identidad profesional con la pertenencia a un grupo étnico. Esto se evidencia no solo con el uso de la lengua originaria en ámbitos cotidianos e institucionales, sino también con el uso de la vestimenta tradicional, el saber comunitario, la organización propia de las culturas que representan, entre otros.

Objetivo Específico 3: Identificar y analizar las barreras estructurales, relaciones de poder y situaciones de discriminación sutil (credencialista, desvalorización de la EIB y racismo) que enfrentan los egresados en los entornos laborales de la docencia.

Los testimonios de los participantes muestran que las principales barreras estructurales que enfrentan son escasez de plazas EIB, situaciones de corrupción, entre otras. Asimismo, surgen situaciones de ejercicio de poder institucional en el acceso a puestos laborales. Finalmente, se identifican situaciones de discriminación sutil como la desvalorización de la formación en EIB.

Barreras estructurales en el entorno laboral de la docencia

Los testimonios de los egresados permiten diferenciar dos tipos de barreras en el proceso de inserción laboral. La primera son las barreras transitorias que se refieren a la falta de experiencia o la ausencia de redes de contacto profesional, que enfrentan a menudo los docentes noveles y suelen superarlas al ir acumulando más experiencias en el campo laboral. Los participantes reconocen que estas barreras crean un círculo inicial en el que el empleo requiere experiencia y la experiencia

requiere empleo. Esto genera frustración entre los egresados sobre todo al ver que la acumulación de experiencias se valora por encima de la formación inicial.

La segunda son las barreras estructurales, que se presentan de manera sistemática y no se superan con la trayectoria individual. Los participantes mencionan con más frecuencia la escasez de plazas EIB, lo cual resulta contradictorio al contrastar con los datos de la Defensoría del Pueblo y el MINEDU (2023), que señalan una demanda de 25796 docentes con formación inicial a nivel nacional; de los cuales el 18% y el 37 % corresponden a los niveles inicial y primaria, respectivamente. Al respecto, GF2-P3 comentó: “Hay docentes que no tienen formación en EIB ni dominio de la lengua originaria que se oponen a la EIB […]; al parecer, los funcionarios de la UGEL ceden a sus presiones (huelgas) y así logran adjudicarse estas plazas EIB” (Comunicación personal, 28 de diciembre, 2025).

Esta realidad muestra una brecha entre la política educativa declarada y la operativización efectiva, resultado de la injerencia de los intereses partidarios e institucionales que priman frente al cumplimiento de las normativas. Esta resistencia institucional es una muestra de la colonialidad del poder en el sistema educativo (Mignolo, 2010), ya que se muestra la negativa a reconocer la formación inicial en EIB como requisito primordial para acceder a empleos en las plazas de escuelas EIB.

Desvalorización de la especialización en Educación Intercultural Bilingüe

La formación en Educación Intercultural Bilingüe es vista por algunos sectores del magisterio y de la sociedad como menos rigurosa que la educación básica regular. Esta percepción es el reflejo de las ideologías coloniales que

históricamente jerarquizan los conocimientos y las lenguas. GF2-P1 comentó: "[…] cuando conversaba con los papás y mamás de mi escuela, me dijeron que no quieren la EIB, porque su hijo no aprende bien" (Comunicación personal, 28 de diciembre, 2025).

El rechazo comunitario a la EIB no solo refleja la interiorización de las ideologías coloniales, sino que también el fruto de la escasa evidencia de la implementación de la política EIB. En muchos contextos andino-amazónicos, la ausencia de docentes con formación inicial, materiales con pertinencia cultural, entre otros, ha contribuido a aprendizajes por debajo del nivel esperado. Al respecto, E1 manifiesta lo siguiente: "Se escuchaba decir que nosotros solo enseñaremos aimara o quechua, que solamente sabemos eso y no sabemos otras cosas" (Comunicación personal, 21 de diciembre, 2025).

La estigmatización de la formación en EIB genera un trato diferenciado a los profesionales con formación inicial en esta especialidad. Por eso, es necesario romper con la estigmatización histórica de las lenguas indígenas como barreras al progreso, lo cual perpetúa precisamente el desplazamiento lingüístico que la EIB busca revertir. En definitiva, cuando la EIB se implemente de manera efectiva (docentes con formación, materiales adecuados, etc.), esta modalidad de educación podrá demostrar su potencial transformador y desmantelar ideologías coloniales.

Discriminación sutil

La forma de discriminación más frecuente se manifiesta mediante el cuestionamiento de la calidad de la formación a través de la Beca 18 y la legitimidad de los grados obtenidos. Los testimonios reproducen narrativas como "le regalaron

el título" o "los becarios no están preparados" que deslegitiman la formación profesional de los egresados a pesar de su alta tasa de titulación y el desempeño competitivo alcanzado en los procesos meritocráticos de la PUN. Al respecto, GF2-P5 comentó:

> En el proceso de evaluación de expedientes en la mayoría de las UGEL hubo manifestaciones por parte de docentes contratados, quienes nos adjetivaron que éramos favorecidos por el Estado, que no teníamos la suficiente formación académica y que deberíamos someternos a la PUN, a pesar de existir una norma que regulaba la modalidad de contratación directa que permitía la contratación de egresados de la carrera de EIB en las escuelas EIB. (Comunicación personal, 28 de diciembre, 2025)

Este testimonio evidencia la operación de la discriminación credencialista como mecanismo de deslegitimación simbólica. El prejuicio de que ser beneficiario de un programa social equivale a recibir un trato de favor, que invisibiliza la competitividad del proceso de selección de Beca 18 y el esfuerzo académico de los egresados. Esto refleja la ideología clasista-racista, en la que el esfuerzo de jóvenes indígenas es sistemáticamente deslegitimado, mientras que el privilegio económico de pagar la universidad se naturaliza como un derecho. E3 comentó:

> En Cuzco no tenían conocimiento de que los becarios podíamos acceder a esta etapa excepcional. Dijo que se habrá inventado el Ministerio, aquí no hay ninguna disposición [..]. Es imposible que saquemos una plaza exclusiva para ustedes, muy aparte de que nosotros los peruanos los hicimos estudiar con nuestros impuestos, les hemos hecho estudiar, todavía quieren

> trabajar, ese tipo de expresiones he podido escuchar. (Comunicación personal, 14 de diciembre, 2025)

Aquí aparece el discurso de derechos invertidos en el que quienes se oponen a las políticas de acción afirmativa se posicionan como víctimas de una vulneración de sus derechos. Además, una estrategia de reversión simbólica que naturaliza el privilegio y deslegitima la reivindicación. Este discurso no es nuevo ni exclusivo del contexto peruano: es una respuesta típica a las políticas de acción afirmativa documentada en múltiples contextos nacionales, en la que los grupos privilegiados reencuadran su resistencia al cambio en el lenguaje de la igualdad y la meritocracia para oponerse, paradójicamente, a políticas que buscan precisamente nivelar condiciones históricamente desiguales.

Discriminación étnico-racial

La discriminación étnico-racial en el ámbito de la inserción laboral se ejerce mediante formas sutiles a través de comentarios sobre la apariencia física, modos de hablar, entre otros aspectos. Expresiones como “no pareces de Puno” o “hablas muy bien para ser indígena”, entre otras, son indicadores de segregación sutil en el mercado laboral del EIB. Al respecto, E1 comentó:

> Un día decidí ir a mi trabajo, en una escuela EIB, con poncho, ojota y sombrero […] al verme, mis colegas se miraron sorprendidos; uno de ellos me dijo que aún no era Día del Campesino […], incluso, ese día percibí murmullos entre colegas diciendo que estaba así porque era docente EIB. (Comunicación personal, 21 de diciembre, 2025).

Este relato evidencia una segregación simbólica en los espacios institucionales. La atribución del uso de la vestimenta tradicional a fechas conmemorativas revela la normalización del blanqueamiento cultural en los espacios institucionales. El indumentario propio de las culturas indígenas es aceptado solo en fechas festivas, pero se cuestiona el uso cotidiano en estos espacios.

El uso del poncho, la ojota y el sombrero en un espacio institucional no es un acto neutral: es un acto político de afirmación identitaria que desafía el código no escrito del blanqueamiento institucional y que, al hacerlo, visibiliza la violencia simbólica que ese código ejerce sobre quienes se apartan de él. La reacción de los colegas —sorpresa, murmullo, ironía— es precisamente la respuesta del campo institucional ante una transgresión de sus reglas implícitas, lo que confirma que esas reglas existen y operan, aunque nadie las haya formulado explícitamente.

4.3. Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos

Esta sección articula los hallazgos cuantitativos y cualitativos del estudio siguiendo la lógica del enfoque mixto que orienta la investigación. La integración se organiza en torno a los tres objetivos específicos de investigación.

Objetivo Específico 1: Caracterizar la situación laboral y la evolución del empleo de los graduados a partir de los datos cuantitativos de la encuesta, profundizando en la descripción de sus trayectorias mediante sus testimonios sobre el acceso a la CPM y a plazas de contrato.

Los datos cuantitativos revelan una inserción laboral altamente exitosa: el 98 % de los egresados tuvo algún empleo en 2025, y el 56,9 % alcanzó el nombramiento en

la Carrera Pública Magisterial (CPM). Esta cifra representa una mejora sustancial frente al 50 % de inserción laboral registrado en 2022, momento en el que ningún egresado aún había logrado el nombramiento. Al respecto E3 comenta que:

> Al año siguiente rendí el examen de nombramiento y obtuve una nota aprobatoria, lo que me permitió avanzar a las siguientes fases del proceso: la clase modelo, la evaluación de expedientes y la entrevista personal. Al alcanzar un buen puntaje en el cuadro de méritos, tuve la posibilidad de elegir entre varias plazas disponibles. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

Tal como acredita el relato, la trayectoria laboral de los egresados de la primera promoción de los egresados de Beca 18 – EIB se formalizó al acceder al examen de nombramiento. Mientras tanto los egresados están expuestos a una precariedad laboral en el sector privado o informal. Es por ello que, el 84,3 % accedió al empleo mediante la Prueba Única Nacional (PUN), lo que evidencia una formalización creciente del mercado laboral docente hacia mecanismos meritocráticos y competitivos.

Asimismo, otro aspecto que suele ser importante para el acceso a la CPM y plazas de contrato es el título profesional, mientras tanto, la inserción laboral se limita al sector privado o al ámbito informal. Al respecto, E4 señala que: “Recién en el 2024 logré obtener el título profesional, lo que me abrió la posibilidad de acceder al examen de nombramiento y a las plazas de contrato en instituciones del sector público” (Comunicación personal, 5 de enero del 2026). Entonces, el acceso

a la CPM implica dos aspectos fundamentales: primero, contar con el título profesional; y segundo, acceder a la PUN.

Los testimonios cualitativos enriquecen y matizan estos porcentajes al revelar las condiciones concretas que determinaron la velocidad y la calidad de cada trayectoria. El compromiso vocacional con la transformación educativa, la necesidad económica inmediata, la disposición a movilizarse geográficamente y los tiempos de titulación explican las distintas trayectorias identificadas cuantitativamente: rápida (25,4 %), intermedia (37,3 %) y tardía (21,6 %).

> Había terminado la formación universitaria con muchas ansias de poder aplicar todo lo que había aprendido. Sentía que mi misión en aquel momento era servir a los más vulnerables, ya que había presenciado, durante las prácticas preprofesionales, la vulneración de los derechos de los niños y niñas en el acceso a una educación de calidad en su lengua y desde su cultura. (Comunicación personal, 14 de diciembre del 2025).

El testimonio muestra, al igual que otros egresados, la convicción de aplicar los conocimientos pedagógicos en escuelas de zonas rurales que históricamente fueron marginadas de una educación de calidad que respete y se imparta desde su cultura y lengua. Sin embargo, esta vocación de servicio fue truncada por las demoras administrativas en la emisión del título profesional, inaplicación de normas de contrato docente en desmedro de los egresados de Beca 18, entre otros.

La disposición geográfica también contribuyó al acceso a un empleo en el sector público. Así, el relato de E3, quien viajó a la selva central para presentar sus documentos ante la UGEL apenas egresó, ilustra las trayectorias rápidas.. Quienes

no accedieron a la movilidad geográfica tuvieron que acceder a empleos informales como el trabajo en minería. E1 manifiesta haber trabajado en la minería informal antes de lograr la inserción laboral en el sector publico formal.

La integración de ambas fuentes permite concluir que el éxito cuantitativo agregado encubre trayectorias heterogéneas condicionadas por factores individuales y transitorios como la demora en la titulación, disponibilidad para movilizarse, capital social, entre otros. Esto evidencia que las trayectorias laborales se construyen a partir de la acumulación de diversas situaciones que condicionan los contextos de los individuos.

Objetivo Específico 2: Explicar el rol de la lengua originaria en los procesos de acceso y permanencia laboral, analizando cómo influye en la obtención de plazas y en el fortalecimiento de la identidad y profesionalidad de los egresados.

Los datos cuantitativos establecen con precisión la centralidad de la lengua originaria (LO) en el proceso de IL: el 74,5 % de los egresados la identifica como el principal facilitador para acceder a plazas EIB, por encima de la formación inicial (66,6 %) y del puntaje en la PUN (52,9 %). Asimismo, el 90,3 % utiliza la LO en el aula en alguna medida, y el 79,2 % la valora como un activo profesional.

Los testimonios cualitativos profundizan en las dimensiones de ese valor y revelan su complejidad. GF1-P1 precisa que el dominio de la LO, aunque sea fluido, carece de efecto formal si no está respaldado por la certificación en el RNDBLO, lo que demuestra que la lengua funciona como una credencial institucionalizada, no solo como una competencia comunicativa.

E2, por su parte, relata cómo explica, pregunta y corrige tareas en shipibo, lo cual revela que la LO es un medio pedagógico activo y no un mero requisito burocrático. Asimismo, E3 añade que usa la lengua originaria en talleres de sensibilización con padres y madres de familia, lo que extiende el rol de la lengua más allá del uso pedagógico en el aula, sino en el trabajo con la comunidad. En contraste, E4 señala que en el sector privado la LO pierde su valor diferenciador frente al inglés, lo que evidencia el predominio del poder hegemónico del mercado laboral privado.

La integración de ambas fuentes permite concluir que la LO opera simultáneamente en cuatro niveles: como credencial formal de acceso al empleo, como herramienta didáctica, como instrumento de mediación cultural entre la escuela y la comunidad y como marcador de identidad profesional y cultural. La mayoría de los egresados no se identifica únicamente como docente o docente EIB, sino como profesional aimara, docente quechua, profesor shipibo-konibo. Esto evidencia que el proceso formativo no solo desarrolló competencias pedagógicas, sino que fortaleció la identidad étnica en los profesionales egresados de la carrera de EIB de Beca 18.

Este hallazgo integrado constituye una evidencia sólida de un cambio ideológico histórico: la LO ha pasado de ser percibida como estigma a convertirse en capital humano valorado en el ámbito laboral de la docencia EIB. Sin embargo, este cambio solamente está dando efecto en el sector educativo público, mientras que no trasciende al mercado laboral educativo privado.

Objetivo Específico 3: Identificar y analizar las barreras estructurales, las relaciones de poder y las situaciones de discriminación sutil que enfrentan los egresados en los entorno laborales de la docencia.

Las barreras estructurales identificadas cuantitativamente como la escasez de plazas EIB (50,9 %) y la competencia con docentes más experimentados (33,3 %) cobran una dimensión cualitativa específica en los testimonios. GF2-P4 describe cómo docentes contratados con mayor antigüedad se manifestaban frente a las UGEL para bloquear la adjudicación de plazas EIB a egresados becarios, mientras que GF2-P3 señala que muchas de esas plazas están ocupadas por docentes monolingües sin el perfil requerido. Así, lo que la encuesta registra como una barrera abstracta, los testimonios lo convierten en una dinámica de poder concreta que obstaculiza la política de EIB.

Además, esto evidencia la resistencia institucional de incorporar profesionales indígenas con el perfil EIB a las plazas para las cuales fueron formados debido a la presión colectiva y en beneficio de un grupo de docentes que no tienen el perfil requerido. Al respecto E1 señala:

> Durante el proceso de evaluación de expedientes para la etapa excepcional, en la mayoría de estas instancias se produjeron manifestaciones de docentes que se encontraban en el ranking de la PUN, quienes nos calificaban de favorecidos por el Estado, cuestionaban la suficiencia de nuestra formación académica y exigían que nos sometiéramos a la PUN, pese a que existía una norma vigente que regulaba la modalidad de contratación que habilitaba la

incorporación de egresados EIB en las instituciones educativas con ese servicio. (Comunicación personal, 21 de diciembre del 2025).

No obstante, la vía meritocrática emergió de la evidencia mixta como el mecanismo que logró revertir parcialmente estas barreras. Así se puede observar en E1: En 2023 rendí la Prueba Única Nacional de nombramiento docente y obtuve un puntaje que me posicionó favorablemente frente a otros postulantes, lo que me permitió acceder a plazas en instituciones educativas públicas. Posteriormente, logré el nombramiento tras superar las etapas subsiguientes del proceso: la clase modelo, la evaluación de expedientes y la entrevista personal. (Comunicación personal, 21 de diciembre del 2025).Los datos cuantitativos cuantifican la prevalencia de la discriminación en sus tres formas: credencialista (50,9 %), desvalorización de la especialidad EIB (25,4 %) y étnico-racial (5,8 %). El 15,6 % señala explícitamente haber experimentado discriminación por su origen étnico o por pertenecer a la Beca 18 durante el proceso de búsqueda de empleo.

Los relatos cualitativos revelan los mecanismos concretos a través de los cuales operan esas cifras. GF2-P5 narra cómo escuchó a docentes protestando frente a la UGEL, quienes afirmaban que el MINEDU “les regalaba” las plazas a los becarios o que no estaban suficientemente preparados; testimonio que materializa el 50,9 % de discriminación credencialista registrada en la encuesta. GF2-P1 recoge el discurso de padres y madres que rechazan la EIB por considerar que sus hijos “no aprenden bien”, lo que da voz concreta a la desvalorización de la especialidad (25,4 %).

E1 describe el uso del poncho y las ojotas en el trabajo, lo cual ejemplifica la discriminación étnico-racial mediante un incidente aparentemente menor, pero profundamente revelador. Además, expresiones como los docentes EIB son "aimarólogos" o "quechuólogos", expresiones que reducen la formación a la competencia lingüística. Esto es una clara muestra de la discriminación credencialista.

La integración de ambas fuentes permite concluir que la discriminación en el mercado laboral EIB ha experimentado una transformación en sus formas de expresión. La discriminación étnico-racial explícita (5,8 %) cede paso a formas más sutiles e institucionalizadas: el cuestionamiento de la calidad formativa y la desvalorización de la especialidad, que los datos cuantitativos revelan como las más frecuentes. Los testimonios cualitativos demuestran que estas formas sutiles son igualmente dañinas, pues operan como mecanismos de exclusión que reproducen ideologías coloniales bajo una apariencia de criterios técnicos o académicos. En conjunto, la evidencia mixta confirma que la IL de los egresados del EIB-Beca 18, a pesar de sus logros significativos, se desarrolla en un campo socialmente disputado donde el racismo estructural continúa operando de manera reconfigurada.

Los hallazgos permiten afirmar que los egresados de la carrera de EIB de Beca 18, a pesar de los logros significativos en términos de tasa de empleo, nombramiento, formalización del empleo, están inmersos en un campo socialmente disputado por el racismo estructural que opera de otras maneras más sutiles. El éxito en la inserción laboral no debe interpretarse como resultado de la superación de las barreras estructurales, sino como la posibilidad de superarlas a partir del acceso a una formación superior de calidad, desarrollo de habilidades blandas, dominio de

lengua originaria, disposición a la movilidad social, acceso a procesos meritocráticos, entre otros. La persistencia de las barreras estructurales en el ámbito laboral de los docentes EIB requiere políticas que fortalezcan la formación y, más aún, las trayectorias de inserción laboral en las plazas focalizadas y sancionen el incumplimiento normativo.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1. Limitaciones del estudio

La información cuantitativa y cualitativa que se muestra como parte de los resultados de la investigación puede generar ciertas limitaciones metodológicas que es necesario dar a conocer para que sean consideradas al momento de interpretar los resultados y valorar los hallazgos. Reconocer con transparencia las limitaciones del estudio no invalida las conclusiones, por el contrario, constituye la ética en la investigación y los estándares académicos.

Una primera limitación se refiere al sesgo de autoselección. La participación en la encuesta fue estrictamente voluntaria, lo que implica la posibilidad de que los egresados que respondieron sean aquellos que lograron consolidar su IL con mayor éxito y que están más dispuestos a compartir sus experiencias de manera abierta. En consecuencia, los egresados con trayectorias más complejas, discontinuas o marcadas por el desempleo prolongado podrían estar subrepresentados en la muestra. Por ello, los resultados del presente estudio deben interpretarse con cautela por la posibilidad de la existencia de esta limitación.

Una segunda limitación del estudio está relacionada con el carácter transversal y con datos retrospectivos de la encuesta aplicada en 2025. Al requerir que los participantes recuerden experiencias pasadas, como la búsqueda del primer empleo, situaciones de discriminación, las dificultades en el proceso de IL que enfrentaron en los primeros años de egreso, los datos están sujetos a sesgos de memoria y a reconstrucciones retrospectivas. No obstante, más allá de las posibles limitaciones mencionadas, la información primaria constituye una evidencia

empírica valiosa y original al triangular diversas fuentes de datos. Además, se trata de un estudio con una población poco estudiada por ser la primera generación de docentes EIB-Beca 18 con formación en universidades privadas.

5.2. Situación laboral y la evolución de las trayectorias de inserción laboral

La data cuantitativa muestra una evolución positiva de la inserción laboral entre el 2022 y 2025 debido a que la tasa de empleo creció del 50,0 % al 98 % y el nombramiento en la Carrera Pública Magisterial trascendió del 0 % al 56,9 % (ver tabla 16). Desde la teoría del capital humano formulada por Becker (como se citó en Quintero, 2020) y Schultz (1960), esta evolución puede interpretarse como fruto de la inversión progresiva en educación y de la acumulación de credenciales como el bachiller, el título profesional, la certificación en el RNDBLO y la experiencia laboral que mejora la productividad y competitividad dentro del mercado laboral docente. Asimismo, el hallazgo de que el 84,3 % de los egresados accedió a un empleo a través de la Prueba Única Nacional (Tabla 17), un mecanismo estrictamente meritocrático que premia la preparación individual. Esto concuerda con la tesis de Schult (1960), para quien la inversión en el capital humano constituye la vía principal para la movilidad social y la mejora del bienestar de la población.

Sin embargo, la explicación centrada en el mérito individual resulta insuficiente para comprender de manera íntegra el fenómeno. Así como se remarcó en el marco teórico referido a la teoría del capital humano que asume que todos los sujetos cuentan con las mismas condiciones de partida para la formación y el acceso a un puesto laboral, lo cual invisibiliza las asimetrías sociales y coloniales que condicionan de manera desigual a los egresados (Quintero, 2020). Además, la conceptualización de la trayectoria laboral propuesta por Chandia y Neyra (2023)

permite matizar esta limitación: para estos autores, las trayectorias laborales se configuran a partir de un cúmulo de situaciones particulares y macrosociales que atañen a los contextos de los individuos (p. 311), y no exclusivamente a las decisiones o al perfil profesional de la persona. Esto explica por qué las trayectorias no fueron homogéneas pese a compartir una misma estructura de oportunidades: el 25,4 % accedió de forma rápida durante el primer año, el 37,3 % de forma intermedia y el 21,6 % de forma tardía, después del tercer año (Tabla 14), heterogeneidad que es coherente, además, con la tipología de transiciones lineales y no lineales propuesta por Valdivieso e Ibarrola (2019) para dar cuenta de las trayectorias de egresados universitarios en contextos de desigualdad.

Esto se ilustra en el testimonio de E3, quien, tras ver bloqueado su acceso a una plaza de contrato en su región de origen por la inaplicación de la etapa excepcional de contratación, se trasladó por cuenta propia a otra región, trabajó en un colegio particular, enfrentó la anulación del examen de nombramiento de 2021 y, finalmente, accedió al nombramiento en 2022 mediante la vía meritocrática: una transición no lineal, marcada por rupturas y retrocesos que la sola acumulación de credenciales no permite anticipar. De manera análoga, el testimonio de E4 muestra cómo la demora de aproximadamente seis años en la obtención del título profesional, una credencial cuya sola acumulación, según Becker y Schultz, debería traducirse en empleabilidad, operó como una restricción macrosocial que confinó su trayectoria al sector privado hasta el año 2024, evidenciando que la inversión individual en capital humano, por sí sola, no garantiza la inserción laboral cuando el contexto impone barreras ajenas al mérito.

Por otro lado, el análisis combina la comprensión estructural de la trayectoria laboral con una mirada atenta a los límites del capital humano; no es ajeno a la colonialidad del poder descrita por Quijano (2000, 2014). El bloqueo institucional relatado por E3 en la UGEL de su región de origen, donde se privilegió la adjudicación de plazas mediante el ranking de la PUN pese a existir una norma vigente que habilitaba la etapa excepcional para los egresados de Beca 18, así como la reacción hostil documentada en Cusco donde funcionarios negaron la existencia de dicha etapa y cuestionaron el derecho de los becarios a un puesto laboral, constituyen evidencia empírica de que las estructuras que condicionan la agencia de los egresados no son neutrales, sino que reproducen jerarquías que subordinan al profesional indígena frente a actores con mayor capital institucional. En este sentido, la mejora agregada de la inserción laboral entre 2022 y 2025 no debe interpretarse como la confirmación de que la inversión educativa por sí sola explica el éxito laboral, sino como el resultado de una agencia costosa, ejercida en un campo que continúa favoreciendo estructuralmente a quienes ya cuentan con posiciones consolidadas.

Inserción laboral exitosa desde la perspectiva comparada

La experiencia de inserción laboral de los egresados EIB de Beca 18 contrasta favorablemente con los datos disponibles sobre la inserción laboral de la población indígena en América Latina, así como con los de docentes noveles en el Perú.

En primer lugar, contrasta con egresados universitarios indígenas de otras carreras en México. Las investigaciones sobre la IL en esta parte de la región muestran dificultades persistentes para conseguir el primer empleo. Los egresados

indígenas de programas de acción afirmativa en universidades convencionales enfrentan tasas de desempleo dos o tres veces superiores a las de los egresados regulares de la misma institución, así como la discriminación sistemática, la desvalorización de sus credenciales y la ausencia de redes profesionales (Didou, 2014). Estos datos contrastan directamente con la tasa de inserción laboral del 98 % documentada en la presente investigación.

En el caso estudiado, este escenario se invierte ya que los egresados acceden al concurso público de nombramiento docente. Esta modalidad de acceso al empleo formal refuerza el mecanismo de la meritocracia. E1 señala: "Rendí la Prueba Única Nacional de nombramiento docente y obtuve un puntaje que me posicionó favorablemente frente a otros postulantes, lo que me permitió acceder a plazas en instituciones educativas públicas. (Comunicación personal, 21 de diciembre del 2025). Esta vía fue fundamental para el acceso al empleo formal y fue fortalecida con la formación profesional adecuada.

En segundo lugar, contrasta con la experiencia de los profesionales guatemaltecos de la etnia maya con formación en carreras como administración, contabilidad, derecho, entre otras, que enfrentan un techo de cristal étnico. Esto significa que logran IL, pero son escasas las oportunidades de ascenso a puestos de mayor responsabilidad y liderazgo. Esto difiere de alguna forma del caso estudiado, ya que los egresados, al acceder a plazas docentes en ámbitos rurales, tuvieron la posibilidad de ascender a puestos de mayor responsabilidad dentro de la IE. Así lo ratifica E1: "Durante ese período no solo me desempeñé como docente, sino que también asumí el cargo de director de la institución educativa primaria" (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

En tercer lugar, contrasta también con la experiencia de los profesionales aimaras de Bolivia. Canessa (2006) documenta que, a pesar de acceder a la educación superior y concluirla en las universidades urbanas, muchos profesionales aimaras bolivianos enfrentan barreras estructurales en el ámbito laboral, como la discriminación étnico-racial. Esto provoca que opten por la incursión en mercados informales o por el retorno a las comunidades rurales. Los resultados cuantitativos positivos del estudio difieren sustancialmente de lo afirmado por Canesa (2006). Sin embargo, los datos cualitativos muestran cierta tendencia a ese escenario, ya que los egresados, al ser excluidos del empleo formal, optan por incursionar en colegios privados y/o ONG; en el peor de los casos y condicionados por factores externos, optan por acceder a empleos informales.

La diferencia fundamental entre el caso peruano y los casos comparados reside en la existencia de un mercado laboral específico para los docentes EIB que implica una demanda institucionalizada específica de la formación inicial. Asimismo, la formación inicial de calidad y pertinencia, el dominio de la lengua originaria, las competencias interculturales, el dominio de las TIC y el acceso a un puesto laboral exclusivo. A diferencia de la formación en otras carreras generales y de la ausencia de un mercado laboral específico, esto implica que compitan en mercados laborales abiertos, sin ventajas competitivas específicas que les permitan diferenciarse de otros egresados.

Al respecto, López (2020) señala que en Ecuador y Bolivia los programas de formación docente en EIB orientan la formación hacia competencias específicas para acceder a puestos laborales que otros docentes no pueden cubrir. Entonces, no es solo que los egresados sean indígenas, sino que poseen competencias específicas,

como lengua, pedagogía intercultural, etc., que resultan funcionalmente necesarias para plazas de EIB.

La brecha de docentes con formación inicial en EIB (DP, 2016; MINEDU, 2023). La existencia de un mercado laboral específico contrasta directamente con las experiencias de egresados indígenas de otras carreras que deben buscar empleo en mercados donde no existe una demanda específica. A esto se suma que los egresados de la primera promoción del EIB de universidades privadas accedieron mediante procesos formales, como la Prueba Única Nacional, que prima la meritocracia (Encuesta de IL, 2025). Entonces, la formación inicial de calidad permitió que los egresados obtuvieran puntajes altos en la PUN, lo que a su vez les permitió acceder al nombramiento y/o al contrato en las plazas de escuelas focalizadas, como EIB.

La formación en competencias lingüísticas, tanto en castellano como en la lengua originaria. Las plazas EIB (fortalecimiento y revitalización) exigen dominio de la lengua originaria y su inclusión en el RNDBLO. El cumplimiento de este requisito específico permite contar con un plus frente al grupo de docentes con experiencia acumulada, pero sin dominio de las lenguas originarias.

Además, se compara con egresados de educación básica en el Perú. Al respecto, Cuenca y Stojnic (2008) documentan que los docentes noveles enfrentan dificultades significativas de desempleo durante los primeros 3 años e, incluso, realizan entre 5 y 10 postulaciones.Los datos cuantitativos del estudio muestran que los egresados de Beca 18 realizan 2 a 3 postulaciones para acceder a la CPM o plazas de contrato. Esto es posible a los puntajes altos obtenidos en la prueba, ya

que quienes logran puntajes inferiores tienden a tener mayor dificultad de acceder a dichas plazas de contrato.

También, la tasa de nombramiento docente con menos de 5 años de experiencia es de apenas 15% o 20% (MINEDU, 2023). Esto es significativamente inferior al 56,9 % de la muestra que ha accedido a la CPM mediante el nombramiento. Finalmente, Guerrero (2013) señala que el mercado laboral docente en el ámbito urbano sufre una saturación crítica, especialmente, entre los egresados de institutos pedagógicos, lo que vuelve aún más complejo el acceso a un puesto en el sector público.

En contraste, los egresados EIB tienen una ventaja evidente, ya que acceden a un mercado laboral con exigencias específicas al que la formación inicial en universidades privadas y la preparación continua les permiten acceder sin mayores dificultades. Cabe destacar que existe una gran brecha docente respecto del perfil EIB, lo cual favorece a los egresados de esta modalidad. Del mismo modo, se debe precisar la diferencia en la demanda por lengua, dado que existe una mayor escasez de docentes de lenguas amazónicas que en otras lenguas andinas. Además, hay una mayor carencia en zonas rurales alejadas o periurbanas. Por lo tanto, la ventaja del mercado laboral es estructural, pero también geográfica y lingüísticamente desigual.

Por su parte, se compara la efectividad de las políticas de acción afirmativa en la educación superior. Al respecto, Bowen y Bok (1998) realizaron un estudio longitudinal con egresados afroamericanos y latinos que fueron beneficiarios del programa de *affirmative action* en universidades de élite. Ellos documentan una alta

tasa de titulación (75%) y una IL exitosa en profesiones de alto estatus, como la medicina, el derecho o los negocios. Del mismo modo, en Brasil, se documentan casos exitosos de afrodescendientes que recibieron formación mediante cuotas universitarias.

En el caso peruano, en la Beca 18, existe una alta tasa de titulación de los beneficiarios del programa EIB, que se adjudicaron en universidades privadas o públicas a nivel nacional. Según el PRONABEC (2025), el 67,44 % de los beneficiarios alcanzó el grado de bachiller o de licenciado. De los cuales, el 48,74 % son titulados y el 18,7 %, bachilleres.

En el caso de la primera promoción de beneficiarios EIB de las dos universidades privadas, el 98 % ha logrado la titulación hasta la fecha. Este éxito relativo se explica por lo siguiente: los beneficiarios de la Beca 18 EIB no solo reciben el financiamiento de la matrícula y pensiones, sino que también tienen el beneficio de alojamiento, alimentación, materiales, tutorías académicas, entre otros. Además, a diferencia de otras modalidades del programa que forman para mercados laborales saturados, la modalidad EIB formó profesionales con el objetivo específico de contribuir al cierre de brechas de docentes con formación inicial en EIB. En definitiva, el apoyo integral en la formación de calidad y la demanda laboral concreta contribuyen a la efectividad de las políticas de acción afirmativa que facilitan no solo el acceso sino también la graduación e IL.

Beca 18 como política de acción afirmativa

El programa Beca 18 es una política de acción afirmativa dirigida a promover la inclusión de jóvenes de bajos recursos y de pueblos indígenas en la

educación superior. Esto se debe a que, en 2012, antes de la Beca 18, solo el 8,4 % de la población del quintil 1 de 17 a 24 años accedía a la educación superior (INEI, 2014). Este programa tuvo efectividad, dado que busca, en primer lugar, compensar la discriminación histórica de la que este grupo de la población fue víctima. En segundo lugar, busca erradicar la discriminación, las barreras económicas y culturales que dificultan el acceso y la permanencia de determinados grupos culturales.

Finalmente, promueve la diversidad e integración social mediante el acceso a oportunidades de formación de calidad, a fin de evitar la segregación social. A diferencia de otras políticas de acción afirmativa que solo otorgan acceso preferencial, Beca 18 brinda un financiamiento integral que cubre pensiones, alimentación, materiales, movilidad, entre otros. A su vez, se priorizan carreras con demanda laboral, como es el caso de la modalidad EIB.

La efectividad de Beca 18 se refleja en su diseño, que incluye apoyo integral, enfocado en carreras con alta demanda laboral, acompañamiento académico y psicológico y vinculación con el mercado laboral. Según lo propuesto por Anderson (2010), Beca 18 ha incrementado significativamente el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior, lo cual ha demostrado un buen desempeño académico de los beneficiarios (con una tasa de titulación del 98,8 %) y ha generado movilidad social ascendente al permitirles acceder a empleos formales y estables. Esta investigación halló que el 56,9 % de los docentes egresados de Becas 18 accedieron a un puesto laboral formal y estable mediante el nombramiento.

El acceso a la educación formal y la inserción en un empleo formal y estable representan una movilidad social significativa, dado que la ascendencia de los beneficiarios de la Beca 18 tenía como medio de subsistencia la actividad ganadera, la agricultura, la pesca y la artesanía, entre otros; ahora desde la generación de la cohorte estudiada se añade a tales actividades la de docente nombrado, con salario estable y asignaciones que representan acceso a la clase media profesional. Además, el nombramiento otorga beneficios (seguro de salud, CTS, pensión) que las familias de origen nunca tuvieron. Al respecto, los testimonios confirman quela movilidad social se da ya que muchos egresados son con frecuencia los primeros profesionales universitarios de sus comunidades, lo que constituye una fuente de orgullo familiar y comunitario.

Sin embargo, el programa enfrenta varias limitaciones. No garantiza la creación de suficientes plazas laborales en el sector EIB, lo que genera un cuello de botella en la IL. Además, ha generado un estigma hacia los beneficiarios, quienes enfrentan discriminación por ser percibidos como de bajo mérito. Este estigma no es una falla de diseño técnico, sino una resistencia ideológica de sectores que cuestionan la legitimidad de la acción afirmativa.

A pesar de facilitar el acceso a la educación superior, no se ha eliminado la discriminación estructural en los espacios urbanos, en el sistema educativo regular ni en los mercados laborales; dado que la encuesta de IL 2025, las entrevistas y los grupos focales indican que al menos el 75% de los egresados experimentó algún grado de discriminación. Además, la sostenibilidad del programa depende de la voluntad política, ya que podría verse afectada por cambios gubernamentales, como ocurre con la convocatoria 2026 del PRONABEC, lo que, sin duda, genera

incertidumbre sobre su continuidad. Finalmente, Beca 18 se centra en la educación superior, sin abordar las desigualdades en la educación básica que afectan a las comunidades indígenas

5.3. Rol de la lengua originaria como capital profesional

El hallazgo de que el dominio certificado de la lengua originaria (RNDBLO) constituye el principal facilitador de inserción laboral (74,5 %), por encima de la formación inicial en EIB (66,6 %) y del puntaje en la PUN (52,9 %). Esta data dialoga directamente con la teoría de los capitales de Bourdieu (1991) que sostiene que la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino un capital lingüístico cuyo valor depende del mercado en el que se pone en juego; durante generaciones, las lenguas originarias operaron en el mercado laboral peruano como un capital simbólico negativo, un estigma que motivó incluso la interrupción deliberada de su transmisión intergeneracional en muchas familias indígenas.

El presente estudio documenta una inversión parcial de ese valor: la institucionalización del RNDBLO como requisito de acceso a las plazas EIB ha convertido la lengua originaria en un capital lingüístico positivo dentro de un mercado laboral específico y focalizado. Esta conversión constituye, sin embargo, una particularidad que trasciende la formulación original de Bourdieu, en la medida en que el Estado peruano no se limita a un reconocimiento simbólico, sino que monetiza directamente ese capital cultural a través de una bonificación económica mensual, tal como lo describe GF1-P1: “el dominio de la lengua originaria […] es un requisito indispensable para acceder a las plazas EIB […] puedes hablar perfectamente tu lengua, pero si no estás en el RNDBLO, no te hacen valer” (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2025).

Desde la interculturalidad crítica de Walsh (2009), el uso pedagógico y comunitario de la lengua originaria documentado en los testimonios trasciende su función credencial. Cuando E2 afirma: “yo hago mis cosas en shipibo: explico las clases, pregunto, corrijo tareas, todo. Los niños entienden mejor en su lengua materna” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2025), o cuando E3 relata que los talleres de sensibilización con las familias se realizan en quechua “porque los papás hablan quechua, entonces, hablándoles en su lengua, pues llegas mucho más” (Comunicación personal, 14 de diciembre de 2025), se está ante lo que Walsh (2009) denomina una relación simétrica entre saberes: una praxis pedagógica que no se limita a la coexistencia de lenguas en el aula, sino que las articula como sistemas de conocimiento equivalentes, confrontando la jerarquía histórica que situó al castellano como única lengua legítima de instrucción.

Este proceso de revalorización encuentra respaldo en la teoría del reconocimiento de Taylor (1994) y Honneth (1995), y en la propuesta de justicia bidimensional de Fraser (1995, 2008). El hallazgo de que el 79,2 % de los egresados valora positivamente su lengua originaria como activo profesional confirma la tesis de Taylor (1994), según la cual el reconocimiento institucional revierte, al menos parcialmente, el daño psicológico y el estigma lingüístico heredados de generaciones anteriores. A su vez, el caso peruano ejemplifica lo que Fraser (1995, 2008) denomina una convergencia excepcional entre reconocimiento cultural y redistribución económica: la incorporación curricular de las lenguas originarias no permanece en el plano simbólico, sino que se traduce en plazas docentes y en una bonificación monetaria concreta, superando así el reconocimiento meramente afirmativo que caracteriza a otras políticas indígenas de la región. No obstante, esta

valorización mantiene un límite estructural que los propios hallazgos evidencian: fuera del sector público EIB, el capital lingüístico pierde su valor diferenciador. E4 señala que “mayormente en colegios particulares te piden el inglés, y ahí no me sirvió mucho el quechua” (Comunicación personal, 5 de enero de 2025), lo que confirma que la colonialidad del saber persiste allí donde la intervención estatal no alcanza, y que el reconocimiento logrado en el ámbito público no ha modificado la jerarquía lingüística vigente en el mercado laboral privado.

5.4. Las barreras estructurales y las formas de discriminación

Los resultados muestran que la principal barrera estructural reportada es la escasez de plazas EIB (50,9 %; Tabla 22), en abierta contradicción con la demanda oficial de 25 796 docentes con formación inicial en EIB documentada por el MINEDU y la Defensoría del Pueblo (2023). Desde la colonialidad del poder de Quijano (2000, 2014), esta contradicción no es técnica, sino política: los testimonios de GF2-P3 y GF2-P4 describen cómo docentes contratados con mayor antigüedad presionan a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) para bloquear la adjudicación de esas plazas a los egresados becarios, pese a la existencia de una norma que los favorece. El testimonio de E3 en una UGEL de Cusco resulta particularmente elocuente: al solicitar una plaza bajo la etapa excepcional, un funcionario respondió que “no hay esa etapa, eso se lo habrá inventado el Ministerio […] muy aparte de que le hacemos estudiar con nuestros impuestos, todavía quieren que le demos trabajo” (Comunicación personal, 14 de diciembre de 2025). Esta expresión sintetiza el mecanismo que Quijano (2014) describe como colonialidad del poder: una jerarquía que subordina los derechos reconocidos normativamente a los intereses de quienes ostentan mayor capital institucional y social.

La colonialidad del saber se manifiesta, en cambio, en el cuestionamiento de la legitimidad epistémica de la formación EIB. Cuando GF2-P1 relata que padres y madres

de familia rechazan la modalidad porque “su hijo no aprende bien” (Comunicación personal, 28 de diciembre de 2025), o cuando E1 recuerda haber escuchado que “nosotros solo enseñaremos aimara o quechua, que solamente sabemos eso y no sabemos otras cosas” (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025), se confirma lo que Quijano (2014) denomina la supremacía del conocimiento eurocéntrico sobre las epistemologías originarias, interiorizada incluso por las propias comunidades beneficiarias de la política EIB.

El incidente relatado por E1, quien asistió a su institución educativa vestido con poncho, ojota y sombrero y fue recibido por sus colegas con sorpresa e ironía uno de ellos le indicó que “aún no era el Día del Campesino” (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025), constituye una manifestación concreta de lo que Bourdieu (1991) define como violencia simbólica: la imposición de una visión del mundo por parte de los grupos dominantes, presentada como neutral y legítima, mediante la cual los espacios institucionales toleran el símbolo cultural indígena únicamente en fechas conmemorativas.

Siguiendo a Bourdieu (1991), esta forma de dominación resulta particularmente eficaz porque no es percibida como violencia ni por quienes la ejercen ni por quienes la padecen, lo que explica su persistencia pese a los avances normativos en materia de interculturalidad. La misma lógica de deslegitimación simbólica explica el hallazgo cuantitativo más relevante de esta sección: la discriminación credencialista, reportada por el 50,9 % de los egresados (Tabla 23), muy por encima de la discriminación étnico-racial explícita (5,8 %). Bonilla-Silva (2006) sostiene que, en contextos donde el racismo biológico explícito ha perdido legitimidad discursiva, emergen mecanismos indirectos y aparentemente neutrales como el cuestionamiento de la calidad de una credencial obtenida mediante un programa de acción afirmativa que desplazan el prejuicio del origen étnico del sujeto hacia el origen y la vía de acceso de su título.

El testimonio de GF2-P5 ilustra este mecanismo con precisión: “nos adjetivaron que éramos favorecidos por el Estado, que no teníamos la suficiente formación académica

y que deberíamos someternos a la PUN, a pesar de existir una norma que regulaba la modalidad de contratación directa" (Comunicación personal, 28 de diciembre de 2025). Este discurso invierte la lógica del mérito, pues ignora que el acceso a Beca 18 exige superar un proceso de selección competitivo, mientras que costear una matrícula universitaria se naturaliza como prueba de mérito genuino.

Finalmente, la interseccionalidad de Crenshaw (1989) permite explicar una aparente contradicción en los datos: mientras que aproximadamente tres cuartas partes de la muestra declaró haber experimentado alguna forma de discriminación, solo el 5,8 % la atribuyó explícitamente a su origen étnico. Desde la interseccionalidad, la discriminación experimentada por los egresados no responde a un único eje de opresión, sino a la articulación simultánea de múltiples categorías: el origen étnico, la condición de becario, la procedencia, entre otros. Esta confluencia explica por qué la discriminación se percibe con mayor frecuencia bajo su forma credencialista o de desvalorización de la especialidad que bajo una atribución racial directa, sin que ello suponga una disminución de su intensidad ni de sus efectos materiales sobre las trayectorias laborales.

Reconfiguración histórica de la discriminación

La literatura sociológica sobre el racismo documenta una transformación significativa en las formas dominantes del racismo en el contexto latinoamericano durante la segunda mitad del siglo XX. Esta transformación se caracteriza por el desplazamiento del racismo biológico explícito hacia un racismo cultural codificado y credencialista.

El racismo biológico explícito, predominante hasta los años 1960, sostenía que ciertos grupos racializados eran biológicamente inferiores, lo que justificaba la discriminación abierta y legal mediante ideologías de supremacía racial (Fredrickson, 2002). Sin embargo, con los movimientos de derechos civiles, la

descolonización y la evidencia científica que desmontó las bases biológicas de la raza, este tipo de racismo comenzó a deslegitimarse entre 1960 y 1980 (Bonilla, 2006). Aunque la discriminación explícita fue ilegalizada, el racismo no desapareció, sino que se reconfiguró en formas más sutiles, implícitas y culturales, difíciles de detectar y denunciar legalmente.

El racismo cultural codificado, que surge a partir de los años 1980, se caracteriza por la negación de la relevancia de la raza en las desigualdades sociales, mientras se reproducen jerarquías raciales a través de prácticas y discursos sutiles, lo que Bonilla (2006) denomina racismo daltónico. Este tipo de racismo se materializa en cuatro marcos ideológicos principales:

En primer lugar, la naturalización implica afirmar que las desigualdades sociales son resultado de procesos naturales. Por ejemplo: “Todos deberían ser evaluados igual, sin privilegios”, “cuando se afirma que los jóvenes de pueblos indígenas no estudian en la universidad, porque prefieren dedicarse al emprendimiento”.

En segundo lugar, la racionalización implica recurrir a principios liberales abstractos, como el mérito, la libre elección o la igualdad formal, para oponerse a políticas que reducirían la desigualdad racial. Ejemplo: “Debemos respetar la meritocracia para acceder a una plaza; por eso me opongo a la contratación directa de docentes becarios del EIB”.

En tercer lugar, la culturalización implica explicar las desigualdades a partir de la práctica cultural de grupos racializados, en lugar de atribuirlas a estructuras racistas. Ejemplo: "El problema no es que sean indígenas, sino que provienen de zonas rurales sin una buena educación básica". Aquí se culpabiliza el contexto

educativo rural en lugar de la discriminación estructural. Por último, la minimización implica negar que el racismo sea un factor significativo en la actualidad. Ejemplo: "Ya no hay discriminación contra los indígenas; ahora tienen oportunidades como todos". Es así como se invisibiliza la discriminación presente en nuestra sociedad.

Cada uno de estos marcos justifica y oculta las desigualdades raciales mediante discursos que no mencionan directamente la raza, pero la replican a través de proxies como el comportamiento cultural, el contexto educativo o las elecciones económicas. Esto genera racismo sin racistas a través de estructuras que reproducen la desigualdad racial, pero sin individuos que se identifiquen como racistas.

El análisis de Omi y Winant (2014) refuerza la noción de que la raza no es una categoría biológica fija, sino una construcción social que se enmienda mediante proyectos raciales históricos, utilizando un lenguaje codificado para movilizar políticas que reproducen desigualdad sin violar las normas antirracismo.

En América Latina, el racismo se articula a través de la colonialidad del poder que persiste después de la independencia. Es la subordinación de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, así como la creación de jerarquías entre clases sociales y regiones (Quijano, 2000). En el contexto peruano, los estudios de Thorne et al. (2021) documentan cómo el racismo se oculta mediante la negación del racismo explícito y el uso de eufemismos para evitar la referencia directa a la raza, como el empleo de términos como "moreno" o "paisano" para referirse a grupos racializados. Además, la discriminación lingüística contra hablantes de quechua, identificados como indígenas, se camufla como una discriminación técnica (Zavala, 2011).

Los hallazgos de la investigación sobre la discriminación experimentada por egresados de la educación intercultural bilingüe (EIB) coinciden con estas teorías contemporáneas sobre el racismo. Primero, se valida el predominio de formas codificadas de discriminación, especialmente el racismo credencialista, que discrimina mediante la desvalorización de los títulos académicos obtenidos por estudiantes de grupos racializados, sin aludir explícitamente a la raza. Estos proxies educativos, como las universidades privadas o la Beca 18, operan como códigos para identificar a indígenas, pobres, rurales o jóvenes. Segundo, los mecanismos descritos por Bonilla-Silva, como la naturalización, racionalización abstracta, culturalización y minimalización, se manifiestan claramente en la manera en que se cuestionan las capacidades de los egresados de estas instituciones sin considerar su desempeño real.

La investigación extiende la teoría al proponer el concepto de racismo credencialista, que discrimina mediante el cuestionamiento de la calidad de las credenciales educativas de personas de grupos racializados, al construir jerarquías entre universidades y al asociar las instituciones de élite con sectores blanco-mestizos urbanos y las universidades de sectores populares con indígenas-rurales. Este racismo cumple funciones de protección de las ventajas de las élites, de resistencia a las políticas de acción afirmativa y de reproducción de ideologías meritocráticas, al invisibilizar las estructuras de privilegio que determinan el acceso a la educación superior.

Finalmente, se invierte la lógica de mérito cuando se concibe el acceso competitivo a una beca (que requiere aprobar un examen con miles de postulantes) como un regalo o un favor que señala menor mérito, mientras que el pago de la

matrícula (que solo requiere recursos económicos familiares, no logro personal) se lee como señal de mérito. Esta inversión es ideológica: protege el privilegio de clase/raza al construir recursos heredados como mérito y al cuestionar el logro académico competitivo de los marginalizados.

La paradoja del estigma de Beca 18

El estudio documentó que el 50,9 % de los egresados del programa Beca 18, diseñado para promover la inclusión educativa de jóvenes indígenas de bajos recursos, experimentó discriminación credencialista. A pesar de su objetivo inclusivo, el programa generó estigma entre sus beneficiarios. Esta paradoja no es exclusiva del Perú, sino un patrón recurrente en políticas de acción afirmativa a nivel global, como ha evidenciado la literatura sobre los costos psicológicos de los programas de ayuda.

La literatura sobre estigmas en las políticas compensatorias documenta cómo los beneficiarios de programas sociales suelen percibirse como necesitados o menos meritorios, lo que afecta su bienestar psicológico y la efectividad de dichas políticas. Al respecto, Goffman (1963) explica que los estigmas surgen a través de la marcación de la diferencia, un proceso en el que se resalta una característica distintiva que desacredita la identidad social de los individuos. En el caso de la Beca 18, la etiqueta de becario se asocia a estereotipos negativos que refuerzan la separación entre los beneficiarios y los estudiantes regulares, lo que genera discriminación en los ámbitos laboral y social (Link y Phelan, 2001).

Estudios previos, como el de Stuber y Schlesinger (2006), han documentado efectos similares en estudiantes de bajos recursos en universidades de élite, como

la vergüenza de clase, el ocultamiento de su origen social y la percepción de no pertenencia. Si los egresados de Beca 18 internalizan estos estereotipos, su autoestima y su desempeño académico, se ven afectados, lo que crea un ciclo negativo que valida el estigma.

Los testimonios recogidos evidencian diversas manifestaciones de este estigma, como el cuestionamiento de la competencia de los becarios EIB por parte de empleadores y compañeros de trabajo, así como la necesidad de los egresados de hacer un doble esfuerzo para superar prejuicios. Estas experiencias reflejan no solo una discriminación externa, sino también una internalización del estigma que genera daño psicológico (Goffman, 1963).

La paradoja de que un programa de inclusión genere estigmatización se explica por varios factores. En primer lugar, Nancy Fraser (2008) señala la tensión entre las políticas redistributivas y las de reconocimiento. Mientras la redistribución de recursos puede marcar a los beneficiarios como necesitados, el reconocimiento busca igualar su estatus, pero no transforma las ideologías que los ven como menos capaces. En segundo lugar, las ideologías neoliberales meritocráticas tienden a ver la ayuda como un signo de un déficit personal, lo cual ignora las desigualdades estructurales (Brown, 2015).

Tercero, como argumenta Bourdieu (1991), las élites sociales desarrollan estrategias de distinción para preservar sus ventajas simbólicas frente al acceso de grupos subordinados a recursos como la educación superior. Por último, el racismo estructural, adaptado a nuevos contextos, también desempeña un papel en la

estigmatización, ya que se manifiesta a través de canales más sutiles que permiten discriminar sin recurrir a la raza explícita (Bonilla, 2006).

La comparación con otros contextos internacionales, como Brasil, India y Estados Unidos, muestra que esta paradoja no es exclusiva del Perú. En estos países, los beneficiarios de políticas afirmativas también enfrentan estigmas similares, lo que subraya la naturaleza estructural del problema.

Para mitigar estos estigmas, la literatura propone diversas estrategias. Una de ellas es la universalización de los beneficios cuando sea posible, para evitar la marcación visible de los beneficiarios. Otra estrategia es minimizar la visibilidad de los beneficiarios, por ejemplo, mediante el procesamiento confidencial de la ayuda financiera. Además, se sugiere implementar campañas educativas que sensibilicen sobre las desigualdades estructurales que justifican las políticas de acción afirmativa, así como combinar la redistribución de recursos con una transformación cultural que desmonte los estereotipos negativos sobre los grupos marginalizados (Fraser, 1995). Por último, se recomienda fortalecer el apoyo psicológico a los beneficiarios para prevenir la internalización del estigma y promover estrategias de afrontamiento (Stuber y Schlesinger, 2006).

En resumen, el estudio muestra cómo un programa diseñado para la inclusión puede generar exclusión simbólica; asimismo, este estudio propone diversas estrategias para rediseñar las políticas públicas que reduzcan el estigma asociado a los beneficiarios de programas compensatorios.

Interseccionalidad de la discriminación: raza, clase, región, y credencial

Este estudio aborda la compleja interacción de diversos factores que configuran las experiencias de discriminación de egresados universitarios indígenas, utilizando la teoría de la interseccionalidad. La discriminación hacia este grupo no puede entenderse a través de un solo eje de opresión (como la raza o la clase), sino como un fenómeno que surge de la intersección de múltiples categorías: raza, clase social, región, género, credenciales educativas y lengua.

La teoría de la interseccionalidad propuesta por Kimberlé Crenshaw se define de la siguiente manera: "La situación que implica discriminación basada en diversos motivos, que operan e interactúan de manera simultánea y en un mismo tiempo" (Cea y Valles, 2020, p. 19). Esta teoría sostiene que las experiencias de discriminación no pueden entenderse como la suma de distintos tipos de opresión, sino como una experiencia única que emerge de la intersección de múltiples ejes de opresión, lo que genera resultados cualitativamente distintos.

Esta investigación permite extender el análisis interseccional al contexto de jóvenes indígenas profesionales con credenciales universitarias, pero de origen rural pobre. Esto genera una posicionalidad compleja, con ventajas (educación universitaria, empleo formal) y desventajas (origen indígena, rural y pobre, estigma de Beca 18).

Los egresados universitarios indígenas se encuentran en una situación compleja que combina ventajas y desventajas. Aunque tienen acceso a la educación universitaria y al empleo formal (lo que implica movilidad social), su origen indígena, rural y de bajos recursos, junto con la estigmatización asociada a programas de becas como la Beca 18, los coloca en una situación de vulnerabilidad

constante. A continuación, enfatizaremos el análisis en cada uno de los elementos de discriminación que convergen:

Discriminación racial y étnica. Los docentes egresados de la carrera de EIB de Beca 18 pertenecen a las culturas aimara, quechua y shipibo-konibo, los cuales son grupos étnicos históricamente subordinados en el Perú que enfrentaron el racismo estructural e interpersonal de manera sistemática.

Discriminación de clase. La mayoría de los becarios del EIB provienen de familias de bajos recursos, cuyo principal medio de subsistencia es la agricultura y la ganadería; es decir, de la clase trabajadora rural. Sin embargo, al acceder a la Carrera Pública Magisterial mediante el nombramiento, se genera una movilidad social, aunque su origen sigue siendo visible (vía Beca 18).

Discriminación por lugar de procedencia. La mayoría de los becarios del EIB provienen de comunidades rurales y andinas/amazónicas del interior del país. En el imaginario de la clase media limeña centralista, figuran el serrano o el provinciano, adjetivos que marcan la inferioridad cultural y social.

Discriminación por la credencial educativa. Tienen títulos universitarios, pero, como los obtuvieron a través de un programa social como Beca 18, se perciben de menor valor.

Discriminación por la lengua. Los egresados de la carrera EIB hablan tanto castellano como lenguas originarias, lo cual puede ser una ventaja en el contexto de la educación bilingüe, pero están estigmatizados en otros ámbitos.

Entonces, esta posicionalidad multidimensional genera experiencias de discriminación que son inherentemente interseccionales: no es solo "discriminación

racial" ni solo "discriminación clasista" ni solo "discriminación credencialista", sino que la discriminación emerge de la intersección de ser indígena, pobre, rural, becario, provincial y hablante de lengua originaria simultáneamente.

Los testimonios de los egresados revelan que la discriminación que experimentan no puede reducirse a un solo factor (como el ser indígena o el ser becario), sino que resulta de la combinación de varios ejes, como se observa en la dificultad para identificar una causa única de la discriminación. Esta "fusión" de marcadores (por ejemplo, ser becario 18) refleja una discriminación racial y clasista simultánea.

El enfoque de la discriminación interseccional podría explicar una aparente contradicción en la muestra. El 74,5 % respondió que sí experimentó alguna forma de discriminación, pero solo el 5,8 % reconoció haber sido discriminado por su origen étnico. Al preguntar si fue por su origen étnico (eje único), algunos responden negativamente porque reconocen que fue multicausal, no monocausal. Como señaló Collins (1979), los sistemas de opresión no operan de forma independiente entre sí.

5.5. Proactividad para superar las barreras estructurales

Este estudio aborda la paradoja de cómo un grupo del 98,0 % de egresados logra éxito laboral a pesar de enfrentar barreras estructurales significativas, como dificultades en su desarrollo profesional y experiencias de discriminación. Para ello, conceptualizaremos esta relación a partir de la teoría de la estructuración de Giddens (1984) y del realismo crítico de Archer (2000).

Estas teorías permiten sostener que el éxito profesional de los egresados no es producto de la ausencia de barreras estructurales ni de un esfuerzo individual que las ignore, sino de una agencia costosa. Esta implica el desarrollo de estrategias específicas, como el uso del capital navegacional (habilidad para moverse en contextos sociales complejos), la persistencia, la flexibilidad y el sacrificio personal. Esto también implica la construcción de redes de apoyo entre pares, lo que permite enfrentar y sortear los obstáculos comunes.

La investigación propone un enfoque complejo a través de una agencia costosa bajo constreñimiento estructural, que explica cómo los grupos marginalizados pueden lograr movilidad social a pesar de las dificultades, aunque a un costo mucho mayor que el de quienes provienen de posiciones más privilegiadas.

CONCLUSIONES

El presente estudio analizó, desde un enfoque mixto, las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de la primera promoción de Beca 18 - EIB, formados en dos universidades privadas, determinando la evolución de su situación ocupacional y comprendiendo las experiencias, barreras y factores culturales que influyen en su acceso y permanencia. A continuación, se plantean las siguientes conclusiones, que emanan de los resultados y la discusión organizados en función de los objetivos específicos de la investigación.

La situación laboral de los egresados de la primera promoción de Beca 18 – EIB, según los datos cuantitativos, es altamente exitosa. Dado que el 98 % en 2025 manifiesta tener un empleo y acceder a través de la vía meritocrática. Además, el 56,9 % de los egresados accedieron a la Carrera Pública Magisterial durante los procesos de nombramiento docente llevados a cabo en 2022 y 2024. Mientras que el 27.4 % de participantes del estudio laboran en calidad de contratado en el sector público. También los datos ocupacionales muestran que el 70,6 % de los egresados que participaron en el estudio trabajan en instituciones educativas EIB, es decir; existe una correspondencia entre la formación recibida en la universidad y el puesto laboral que ocupan.

Asimismo, los testimonios de los participantes evidencian que los egresados desarrollaron durante su formación universitaria una sólida vocación de servicio hacia los niños y niñas de las zonas rurales, motivación que los impulsó a buscar activamente oportunidades de inserción en el sector público. Sin embargo, dos factores de naturaleza institucional operaron como barreras de exclusión del acceso

a la Carrera Pública Magisterial y a las plazas de contrato docente en la Educación Básica Regular: las demoras administrativas en la emisión del título profesional y la ausencia en el ranking de la Prueba Única Nacional, ambas condiciones ajenas a la voluntad y las capacidades de los egresados.

Las trayectorias de inserción laboral de los egresados de Beca 18 durante los primeros seis años posteriores al egreso muestran, en términos generales, una evolución favorable, en tanto transitan progresivamente de empleos informales o precarios al empleo formal. Los datos cuantitativos de la encuesta de 2025 permiten distinguir tres tipos de trayectoria: el 25.4 % de los egresados experimentó una trayectoria rápida, accediendo a plazas en instituciones educativas EIB durante el primer año posterior al egreso; el 37.3 % tuvo una trayectoria intermedia, logrando la inserción formal entre el segundo y el tercer año; y el 21.6 % reportó una trayectoria tardía, accediendo a la Carrera Pública Magisterial o a plazas de contrato en el sector público recién después del tercer año de egreso. Chandia y Neyra (2023) sostienen que las trayectorias laborales se construyen a partir de las situaciones particulares y macrosociales que pueden desencadenar el éxito o fracaso de la inserción laboral.

Los egresados con trayectorias rápidas de inserción en el sector público coinciden en señalar que este logro fue posible gracias a la confluencia de tres factores: la obtención del título profesional en el menor tiempo posible tras el egreso, la disponibilidad del certificado de dominio de lengua originaria y la aplicación efectiva de la etapa excepcional de contratación docente en algunas UGEL, conforme a la normativa vigente. Cabe precisar que las plazas habilitadas en el marco de esta etapa excepcional correspondían exclusivamente a zonas de

difícil acceso con servicio EIB, condición que los egresados aceptaron para acceder al empleo formal en el sector público. (Comunicación personal, 21 de diciembre de 2025).

Por su parte, quienes experimentaron una trayectoria intermedia de acceso a la Carrera Pública Magisterial, ya sea mediante el nombramiento o el contrato docente, enfrentaron en sus primeros años una exclusión del empleo formal en el sector público atribuible a dos factores concurrentes: la inaplicación de la etapa excepcional de contratación por parte de diversas UGEL y la demora en la obtención del título profesional. Ante ese escenario, este grupo de egresados optó por desempeñarse en instituciones educativas privadas, organizaciones no gubernamentales o, en los casos más extremos, en empleos informales ajenos a su formación profesional, como estrategia de subsistencia mientras se abrían las vías de acceso al sector público.

Finalmente, quienes experimentaron trayectorias tardías de inserción laboral atribuyen esta situación principalmente a las demoras administrativas en la emisión del título profesional. La ausencia de este documento acreditador impidió a los egresados participar en el examen de nombramiento docente y acceder al ranking de la Prueba Única Nacional, requisitos indispensables para postular a plazas de contrato en el sector público. Ante esa exclusión, este grupo se vio obligado a buscar oportunidades laborales en instituciones educativas privadas u otros ámbitos ajenos o poco compatibles con su formación profesional. En términos estructurales, la demora en la emisión del título profesional operó como una barrera institucional que prolongó la exclusión del egresado del empleo formal en el sector público más allá de su voluntad y de sus capacidades profesionales.

Los datos de ocupación registrados entre los egresados de Beca 18-EIB son notablemente superiores a los reportados para docentes noveles de la Educación Básica Regular, cuya tasa de nombramiento dentro de los primeros cinco años de egreso no supera el 20 % (MINEDU, 2023). Este contraste evidencia la ventaja estructural que confiere la existencia de un mercado laboral focalizado con demanda insatisfecha, ventaja que se sostuvo incluso frente a la resistencia institucional documentada en la inaplicación de las normativas de contratación por parte de diversas Unidades de Gestión Educativa Local.

El acceso a la educación superior y la posterior inserción en el empleo formal y estable representan un logro de movilidad social significativo para los egresados de Beca 18-EIB. La movilidad social se refiere al "movimiento o desplazamiento entre las distintas clases sociales que experimentan las personas debido a la modificación de sus condiciones de vida" (Higuera et al., 2023). En ese sentido, los beneficiarios de este programa provienen mayoritariamente de los estratos socioeconómicos D y E, en familias cuya principal fuente de ingresos son actividades como la agricultura, la ganadería y otros trabajos informales que carecen de beneficios sociales y estabilidad laboral. Sin embargo, como resultado de la formación universitaria, lograron acceder a empleos formales que les confieren estabilidad laboral y los beneficios sociales asociados a la Carrera Pública Magisterial, configurando así un tránsito ascendente entre clases sociales que modifica sustancialmente las condiciones de vida de los egresados y de sus familias de origen.

La lengua originaria desempeña un rol determinante en el acceso a la Carrera Pública Magisterial y a las plazas de contrato docente en el sector público,

situación que contrasta con los requisitos del sector privado, donde se privilegia el dominio del inglés por encima de las competencias en lenguas originarias. El 74.5 % de los egresados señala que el dominio de la lengua originaria, certificado a través del Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias (RNDBLO), constituye el principal facilitador de la inserción laboral en el ámbito EIB, por encima de la formación inicial en EIB (66.6 %) y del puntaje obtenido en la Prueba Única Nacional (52.9 %).

La lengua originaria adquiere una transformación histórica cuando se la examina desde la perspectiva de Bourdieu (1991), quien fundamenta que la lengua no solo es un instrumento de comunicación, sino un capital lingüístico cuyo valor está determinado por el mercado en el que se pone en juego. Durante siglos, las lenguas originarias operaron en el mercado laboral peruano como un capital simbólico negativo, un estigma que reducía las posibilidades de acceso al empleo formal y al reconocimiento social, lo que llevó a muchas familias indígenas a interrumpir deliberadamente su transmisión intergeneracional como estrategia de protección ante la discriminación (Zavala, 2007).

Sin embargo, la institucionalización del RNDBLO como requisito de acceso a las plazas EIB ha producido una inversión parcial de ese valor: la lengua originaria se ha convertido en un capital lingüístico positivo dentro de un mercado laboral específico y focalizado, otorgando a sus hablantes una ventaja competitiva real frente a otros postulantes. No obstante, esta valorización no es el resultado de una transformación estructural de las relaciones de poder que históricamente subordinaron las lenguas indígenas frente al castellano o el inglés, sino de una

decisión de política educativa que puede ser revertida ante cambios en la orientación del Estado (Walsh, 2009).

Asimismo, los testimonios de los egresados de Beca 18-EIB revelan que la lengua originaria no solo facilita el acceso al empleo sino que constituye un recurso pedagógico central durante el ejercicio docente, en tanto permite mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y articular el trabajo con la comunidad durante la permanencia en el cargo. El 90.3 % de los egresados utiliza la lengua originaria en el aula en alguna medida, lo que confirma que la competencia lingüística adquirida durante la formación universitaria se transforma en una práctica pedagógica efectiva en contextos EIB.

Desde el punto de vista teórico, este hallazgo puede interpretarse a partir de lo que Walsh (2009) denomina interculturalidad crítica: una praxis pedagógica que no se limita a la coexistencia de lenguas en el aula sino que las articula como sistemas de conocimiento equivalentes, cuestionando la jerarquía histórica que subordinó las lenguas originarias al castellano como única lengua legítima de instrucción. Por su parte, Bourdieu (1991) añade que el uso institucionalizado de la lengua originaria en el espacio escolar produce un efecto de legitimación simbólica que trasciende el aula: cuando la escuela reconoce y emplea la lengua de la comunidad como medio de instrucción, transforma su valor simbólico en el campo social más amplio, contribuyendo a revertir el estigma histórico que pesó sobre ella.

Finalmente, la lengua originaria fortalece la construcción de la identidad profesional de los egresados de Beca 18 – EIB. El 79,9 % de los egresados valora positivamente su lengua originaria como un activo profesional. Desde la

perspectiva de Walsh (2009), este fenómeno se puede explicar como la praxis de una interculturalidad crítica, ya que el valor de la lengua originaria se reivindica como capital profesional frente a una lógica colonial que la subordinó históricamente. Asimismo, las políticas educativas de la EIB contribuyeron a fortalecer la LO como un capital cultural brindando un valor reconocido que influye en el acceso al campo laboral (Bourdieu, 1997).

Las principales barreras estructurales identificadas en los procesos de inserción laboral fueron tres: la escasez de plazas EIB disponibles, ocupadas en su mayoría por docentes sin el perfil requerido, las prácticas de corrupción en los procesos de contratación y la resistencia institucional de diversas Unidades de Gestión Educativa Local, que inaplicaron la etapa excepcional de contratación docente establecida en la normativa vigente. Esta resistencia institucional constituye una expresión de la colonialidad del poder en el funcionamiento del sistema educativo (Mignolo, 2010), en tanto revela la negativa sistemática de determinados actores institucionales a reconocer la formación inicial en EIB como requisito primordial para el acceso a las plazas en instituciones educativas con ese servicio, subordinando así los derechos de los pueblos indígenas a los intereses de grupos con mayor capital social y político acumulado.

Una contradicción estructural central atraviesa estas trayectorias: el MINEDU y la Defensoría del Pueblo documentan una demanda insatisfecha de 25796 docentes con formación inicial en EIB a nivel nacional (2023), mientras que los egresados reportan la escasez de plazas como la principal barrera de inserción laboral.Esta paradoja no es técnica sino política: las plazas EIB son ocupadas por docentes monolingües sin el perfil requerido, gracias a la presión sindical sobre los

comités de contrato y a la complicidad de funcionarios que anteponen intereses personales al cumplimiento normativo. Desde la perspectiva de Quijano (2014), esta resistencia institucional es una expresión de la colonialidad del poder operando en el sistema educativo: la negativa a reconocer la pertinencia de la formación EIB y del dominio de la lengua originaria como criterios legítimos de acceso al empleo perpetúa la jerarquía colonial entre saberes y lenguas que la política EIB pretende revertir.

La discriminación en el mercado laboral de EIB ha sufrido una reconfiguración de las formas tradicionales explícitas hacia las formas sutiles y codificadas. Más de tres cuartas partes de los egresados experimentaron alguna forma de discriminación durante el proceso de inserción y permanencia laboral. Sin embargo, las formas predominantes no son la discriminación étnico-racial explícita (5,8 %), sino la discriminación credencialista, que cuestiona la calidad de la formación recibida a través de Beca 18 (50,9 %) y la desvalorización de la especialización en EIB (25,4 %). Este patrón evidencia que la discriminación no ha desaparecido, sino que se ha reconfigurado: ha migrado del racismo biológico explícito hacia formas sutiles y codificadas que operan a través de proxies culturales y credenciales, tal como documenta Bonilla-Silva (2006).

La discriminación credencialista opera a través del cuestionamiento de la formación inicial en EIB y la obtención de las credenciales por personas de grupos racializados. Estas construyen las jerarquías sociales, es decir, el valor del grado obtenido mediante la Beca 18 se considera inferior frente al del mismo grado obtenido en la misma institución para estudiantes regulares. La inversión ideológica que subyace a este racismo es paradigmática: el acceso competitivo a Beca 18, que

requiere superar un proceso de selección riguroso, es interpretado como un regalo o favor que señala menor mérito, mientras que el pago de la matrícula universitaria que solo requiere recursos económicos familiares se naturaliza como señal de mérito genuino.

Asimismo, la discriminación experimentada por los egresados responde a un carácter interseccional, ya que articulan simultáneamente múltiples categorías como el origen étnico, condición de becario, procedencia rural, lengua, especialidad EIB que se visibilizan en contextos de poder (Crenshaw, citada en Cea y Valles, 2020). Además, Quijano (2014) señala que en el sector educativo aún se reproducen las prácticas coloniales, como la categorización del conocimiento, en la que uno es superior al otro. Estas permanencias generan fragmentación social mediante el trato diferenciado. Por su parte, Bourdieu (1991) señala que las formas sutiles de discriminación son precisamente las más eficaces en la reproducción de las desigualdades, porque operan como violencia simbólica que no es reconocida como tal por quienes la ejercen ni por quienes la padecen.

Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que la inserción laboral de los egresados EIB-Beca 18 es un proceso simultáneamente exitoso y disputado: exitoso en términos de tasas de empleo, nombramiento y correspondencia entre formación y empleo; disputado en términos de las barreras estructurales, la discriminación reconfigurada y los costos personales que ese éxito implica. Este éxito no debe leerse como evidencia de que las estructuras de desigualdad han sido superadas, sino como una demostración de que son franqueables bajo condiciones específicas que no están igualmente disponibles para todos.

TUKT’AYAWI

Akiri yatxatawi qillqataxa, aymara, qichwa, shipiwu EIB paya Limankiri jach’a yatiñana yatiri tukuyirinaka (2018 -2019) irnaqatanakapha uñt’ayixa. 2025 maranxa, 98% yatiña tukt’ayirinakata irnaqapxixa. Jupanakaxa yatiña yant’awi taypithwa irnaqanaka katjapxana. Ukhamarakiwa, 56,9 % yatiña tukt’ayirinkawa yatichaña utanakana wiñaya irnaqaña katjapxixa, akiri *Carrera Publica Magisterial* sata taypina. 27, 4% yaqhipanakaxa, mara mara irnaqañanakankapxarakiwa. 70,6% EIB yatiña utanakana irnaqapxixa.

Beca 18 taypita jach’a yatiñana yatichiriñataki yatt’irinakaxa taqi chuymampi irnaqtapxixa jisk’a wawanakaru yatichañatakixa. Yaqhipanakaxa *título* sata jani apsuña atiwsinwa jani wali irnaqañanakaru puripxixa. Yaqhipanakaxa k’atakiwa irnaqañanaksa katjapxixa. Jupanakaxa jayankiri yatiña utanakaruwa irnaqiri sarapxiritayna. Jani k’ataki irnaqaña katjirinakaxa, qullqi chaniñchiri yatiña utanakarusa, *ONG,* yakha irnaqañanakarusa sarapxiritaynawa.

Tunu arunakaxa wali suma chanicht’ataxiwa jichha pachanakanxa. Borudieu (1991) yatxatirixa akhama amuyt’ixa: nayra maranakatpacha jiisk’achata arunakaxa wali ch’amañchat’atawa wali chanicht’ata unjasixa. Jichhaxa tunu aru arsurinakaxa wali irnaqañanaksa katjapxi, juk’ampi qullqsa katuqapxi. Janiwa nayra pachanakjama tunu aru arsuta layku jisk’achapxiti. Ukhamasa, RNDBLO uka wakichawi, ukanxa tunu aru arsuri qillqiri yatichirinakawa ukankapxixa. Jichha pacha yatichirinakaxa tunu aruthwa jisk’a wawanakarusa yaticht’apxisa awkinakampisa aruskipt’axisa. 90.3 % tunu aru wali suma chanicht’ixa.

EIB yatichirinakana irnaqaña tuqinakanxa kunaymana jisk’achasiñanakawa utjarakixa. Jichha pachanakanxa jisk’achasiñanakaxa janiwa nayrjamaxiti, jichhaxa

ch’amapachawa yäqañasa. 5,8 % jaqiwa janchiplaykusa kakañaplaykusa jisk’achata uñjasixa. Jilpachaxa 50.8 % jaqinakawa jach’a utana yatiqt’atapalaykusa EIB yatichiritaplaykusa jisk’achasipxixa. Ukaxa jisk’achasiñaxa janiwa chhaqkiti jani ukhaxa yaqha kastaruwa tukuraki.

Beca 18 taypiru mantirinakana wilamasinakapaxa uywanaka, yapunaka yaqha irnaqawinaka lurapxixa. Jupanakatakixa wali ch’amapuninwa jach’a yatiña utanakaru mantañaxa. Jani Beca 18 wakichawimpixa janiwa suma irnaqaña purkaspanti. Ukhamawa jakañanakapsa suma sarantaypxixa.

RECOMENDACIONES

La muestra estuvo compuesta por egresados que accedieron a participar de manera voluntaria y esto se de una autoselección generando una sobrerrepresentación de quienes lograron una inserción laboral exitosa frente a quienes enfrentaron trayectorias truncadas, informales, etc. Frente a ello, se recomienda que estudios posteriores empleen un muestreo probabilístico o de tipo censal, con estrategias activas de búsqueda de egresados no contactados, a fin de dimensionar con mayor exactitud la magnitud real de las trayectorias tardías o fallidas.

Toda vez que el hallazgo sobre la discriminación credencialista y la reconfiguración de las formas de discriminación (Bonilla-Silva, 2006) se sustenta en percepciones autorreportadas por una muestra autoseleccionada, se recomienda complementar futuras investigaciones con un diseño comparativo que incluya un grupo de contraste (por ejemplo, egresados EIB no becarios o cohortes posteriores de Beca 18), lo que permitiría distinguir con mayor rigor si la desvalorización de las credenciales obtenidas mediante la beca responde a un patrón estructural generalizable o a las particularidades de la cohorte y la muestra estudiadas.

Dado que la reconstrucción de las trayectorias de inserción laboral (rápida, intermedia y tardía) se basó en el recuerdo retrospectivo de los egresados sobre fechas de titulación, nombramiento y contratación, se recomienda que futuras investigaciones adopten un diseño longitudinal prospectivo que siga a las cohortes de Beca 18-EIB desde el momento del egreso, minimizando así la distorsión temporal propia del sesgo de memoria y permitiendo datar con mayor precisión los hitos que condicionan la velocidad de inserción laboral.

Iwxanaka

Akïri yatxawixa amuyt’iri munirinakana kunjama irnaqatanakapakwa uñt’ayixa. Ukathwa, jani munirinakana irnaqatanakaxa imataskaspawa, jani suma irnaqañaninakaxa janiwa aka yatxatawiru mantankaspati. Ukathwa, juk’ampi kunaymanxata yatxatañawa wakisixa. Ukatakixa jach’a yatiñasa PRONABEC taypitsa yanapt’arakispawa. Ukhamawa askipacha kunjama irnaqañanakapa uñt’snaxa.

Ukhamawa, jisk’achasiña kastanakaxa walipacha yäqañawa wakisixa. Juk’ampi yatxatañatakixa qhipa EIB jach’a yatiñanakana tukuyirinakana kunjama irnaqañaru puritanakapa suma uñt’ayañawa wakisixa. Uka yatxatawinakxa walipacha kikipaysnawa. Jani Beca 18 yatiqirinakampi, yaqhanakampisa.

Ukhamaraki, akiri yatxatawiru mantirinaka qhipa maranakana irnaqatanakapthwa amtasiñapxana ukathwa kunsa kunkapxakispanwa. Ukatakixa wakisispawa janira tukuyawsina suma yatxataña kunjama irnaqatanakapatha. Ukhamawa suma yatt’aysnaxa kunsa lurapxixa jach’a yatiña tukt’’ayawsinxa.

REFERENCIAS

Anderson, E. (2010). *El imperativo de la integración*. Editorial de la Universidad de Princeton.

Archer, M. S. (2000). *Ser humano: El problema de la agencia*. Editorial de la Universidad de Cambridge.

Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia. https://goo.su/cVYa

Bills, D. B. (2003). Credenciales, señales y filtros: Explicando la relación entre la escolaridad y la asignación laboral. *Review of Educational Research, 73*(4), 441–469. https://doi.org/10.3102/00346543073004441

Bonilla, E. (2006). *Racismo sin racistas: Racismo "ciego al color" y la persistencia de la desigualdad racial en Estados Unidos* (2ª ed.). Editorial Rowman y Littlefield.

Bourdieu, P. (1980). *El capital social: Notas provisorias. Actas de la Investigación en Ciencias Sociales. 31*(1), 2-3. https://doi.org/10.3406/arss.1980.2069

Bourdieu, P. (1991). *Lenguaje y poder simbólico*. Editorial Universidad de Harvard.

Bowen, W. y Bok, D. (1998). *La forma del río: Consecuencias a largo plazo de considerar la raza en las admisiones universitarias.* Editorial de la Universidad de Princeton.

Brown, R**.** (2015). *La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender*. Revista Electrónica de Investigación y

Evaluación Educativa, 21(2), 1-10. https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf

Bukamal, H. (2022). *Deconstruyendo la posición de los investigadores internos y externos*. Revista Británica de Educación Especial, 49(3), 327-349. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12426

Bustamante, Y. (2019). *Factores que determinan la IL de los becarios de Beca 18 en el departamento de Lambayeque, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo], Repositorio UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/31916

Callirgos, J. (1993). *El racismo: la cuestión del otro (y de uno).* España: DESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. https://goo.su/6tyo3Rs

Canessa, A. (2006). *Todos somos indígenas: hacia un nuevo lenguaje de identidad política nacional*. Boletín de Investigaciones Latinoamericanas 25(2), 241-263. https://doi.org/10.1111/j.0261-3050.2006.00162.x

Chandia, D. y Neira, D. (2023). Revisión sistemática sobre trayectorias laborales profesionales. *Trabajo y sociedad, 24*(40), 295-315. pub 01 de enero de 2023. Recuperado de: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712023000100295&lng=es&tlng=es.

Casas, J.; Repullo, J y Donado, J. (2002). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf

Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Revista de Sociología, (79), 21-48. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798

Cea, A. y Valles, M. (Ed.) (2020). *Discriminación múltiple: medición de acciones antidiscriminatorias*. Dextra Editorial S.L.

Centro para el Análisis de Políticas Públicas de Educación Superior (CAPPES). (2024). *Impacto de Beca 18 en el proyecto de vida de sus becarios.* https://drive.google.com/file/d/1R9o80kpzN8DOf5ihF0xumlwJO71v1vSr/view

Collins, R**.** (1979). *La sociedad de credenciales: Una sociología histórica de la educación y la estratificación*. Editorial de la Universidad de Columbia.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización Iberoamericana de Juventud. (2003): J*uventud e inclusión social en Iberoamérica*. https://goo.su/AkQJZ

Congreso de la República del Perú. (1993). *Constitución Política del Perú*. https://www.congreso.gob.pe/constitucion

Congreso de la República del Perú. (2002). *Ley N.ª 27818, Ley para la Educación Intercultural Bilingüe*. https://goo.su/RyZdWEU

Congreso de la República del Perú. (2011). *Ley N.º 29837, que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo*. https://www.peru.gob.pe/

Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley N.° 29944, Ley de Reforma Magisterial*. https://goo.su/pFYWziN

Congreso de la República del Perú. (2025). *Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial*. El Peruano. https://elperuano.pe

Cortés, M., Selene, L., Dietz, G., y Mendoza, Z. (2016). *¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(70), 809-835. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00809.pdf

Crenshaw, K. (1989). *Desmarcar la intersección de la raza y el sexo: Una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y la política antirracista*. Foro Jurídico de la Universidad de Chicago 1989(1), Artículo 8. https://goo.su/YPtaU

Cuenca, R. (2011). *La carrera pública magisterial: una mirada atrás para avanzar.* Instituto de Estudio Peruano. https://n9.cl/k8b3h

Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú.* Instituto de Estudios Peruanos. https://n9.cl/azg0l

Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional* (1.ª ed.). Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. https://n9.cl/d6yzgz

de Sousa Santos, B. (2011). *Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis* Latinoamericana, 16(54), 17-39. Universidad del Zulia. https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf

Defensoría del Pueblo. (2016). *Informe N.º 174: EIB hacia el 2021 una política imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. https://n9.cl/3ay6i

Defensoría del Pueblo. (s.f.). *No discrimines*. Consultado el 31 de enero 2026 https://www.defensoria.gob.pe/nodiscrimines/

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *Introducción: La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *El manual Sage de investigación cualitativa* (3.ª ed., pp. 1-32). https://psycnet.apa.org/record/2005-07735-001

Diario el Peruano. (2016). *Resolución Ministerial N° 629-2016-Minedu: Plan Nacional De EIB Al 2021*. Recuperado de: https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-el-plan-nacional-de-educacion-intercultural-biling-resolucion-ministerial-no-629-2016-minedu-1463613-4/

Didou, S. (2014). *Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 1(3), 17–49. Universidad Autónoma de Chiapas. https://doi.org/10.31644/ED.3.2014.a01

Favara, M. y Sánchez, A. (2018). *La transición hacia el mercado laboral y los estudios postsecundarios en Perú: Evidencia del estudio Niños del Milenio*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

Fraser, N. (1995). *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era post-socialista*. *Nueva revisión de la izquierda, 212*, 68-93.

Fraser, N**.** (2008). *La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación.* Revista de Trabajo, 4(6), agosto-diciembre. https://n9.cl/346bi

Fredrickson, G. (2002). *Racismo: Una breve historia* (Revisada). Editorial de la universidad de Princeton. http://www.jstor.org/stable/j.ctvc779fw

Frías, M. y Olivares, A. (2018). *Factores actitudinales de los egresados del Programa Beca 18 ADEX 2017-I que favorecen su IL* (Tesis de maestría). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. https://n9.cl/fe8k9

Gal, S. e Irvine, JT (2019). *Signos de diferencia: lenguaje e ideología en la vida social*. Editorial de la Universidad de Cambridge. https://doi.org/10.1017/9781108649209

Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: Esquema de la teoría de la estructuración*. Editorial de la Universidad de California.

Goffman, E. (1963). *Estigma. Notas sobre la gestión de la identidad deteriorada*. Londres: Penguin Books.

Guerrero, L. (2013). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. UNESCO.

Cirami, L. y Ferrari, LE (2018). *¿Cómo investigar las trayectorias laborales? Revisión bibliográfica sistemática y análisis de los principales enfoques teórico-metodológicos.* Anuario de Investigaciones , XXV (), 35-41. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369162253005

Guevara, G.;Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). *Metodologías de investigación educativa.* Revista Científica Mundo de la Investigación y el conocimiento. *4*(3), 163-173. http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860

Hamui, A., y Varela, M. (2013). *La técnica de grupos focales.* Investigación en Educación Médica, *2*(5), 55-60. UNAM. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf

Heller, M. (2010). *La mercantilización del lenguaje*. Revista anual de antropología. *39*, 101-114. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951

Hernández, R. et. al. (2014). *Metodología de la investigación.* 6.ª edición. Interamericana Editores.

Honneth, A. (1995). *La lucha por el reconocimiento: La gramática moral de los conflictos sociales.* Editorial MIT.

INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). *Resultados definitivos de las comunidades indígenas: II Censo de Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana 2007*. INEI.

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Jones, K., Peddie, Ch., Gilrane, V., King, E. y Gray, A. (2013). *No tan sutil: una investigación metaanalítica de los correlatos de la discriminación sutil y manifiesta*. *Revista de gestión*, *42* (6), 1588-1613. *https://doi.org/10.1177/0149206313506466*

Link, B. y Phelan, J. (2001). *Conceptualización del estigma*. Revista Anual de Sociología, 27, 363–385. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363

López, L. (2020). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas*. Revista Paraguaya de Educación, 9(2), 14-35.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.* Ediciones Signo. *https://n9.cl/l1b45*

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica.* Barcelona, España: Editorial Gedisa. https://n9.cl/byddnm

Oblitas, A., y Plaza, N. (2020). Exclusión e inserción laboral de los jóvenes; una mirada desde la perspectiva de género. *Investigación y Negocios*, *13*(22), 43–56. https://doi.org/10.38147/invneg.v13i22.99

Okuda, B. y Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009

Omi, M., y Winant, H. (2014). *Formación racial en los Estados Unidos* (3.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203076804

Orellana, D. y Sánchez, M. (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. Revista de Investigación Educativa, 24(1), 205-222. https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://n9.cl/3stxo

Organización Internacional Del Trabajo. (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. https://n9.cl/x67m2

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT. https://n9.cl/jkso

Perú. Ministerio de Educación. (2016). *Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU Aprueban Política Sectorial de Educación Intercultural y EIB*. El Peruano. https://n9.cl/4xytx

Perú. Ministerio de Educación. (2019). *Decreto Supremo 017-2019-MINEDU*. https://n9.cl/uf5n9b

Perú. Ministerio de Educación. (2025). Resolución Ministerial N° 331-2025-MINEDU. *El peruano*.

Perú. Ministerio de Cultura. (2017). *Discriminación étnico-racial en el ámbito laboral: diagnóstico situacional.* https://n9.cl/wf5y7

Perú. Ministerio de Cultura. (2018). *I encuesta nacional percibe percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial. Principales resultados*. Ministerio de Cultura. https://n9.cl/dyr7v

Perú. Ministerio de Educación. (2013). *RNDBLO, aprobado mediante la Resolución Ministerial N.º 0630-2013-ED*. https://www.minedu.gob.pe/

Perú. Ministerio de Educación. (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y EIB*. https://n9.cl/3udx

Perú. Ministerio de Educación. (2018). *MOSEIB: Aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 519-2018-MINEDU*. el peruano. https://hdl.handle.net/20.500.12799/5971

Perú. Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional: Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. https://www.minedu.gob.pe/

Perú. Ministerio de Educación. (2024). *Informe estadístico sobre docentes EIB 2024*. MINEDU.

Perú. Ministerio de Educación. (2025). *Resolución Ministerial N.º 331-2025-MINEDU*. recuperado de: https://www.minedu.gob.pe/

Piñero, M., Rondón, L. y Piña, E. (2007). *La investigación como eje transversal en la formación docente: Una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL*. *Laurus, 13*(24), 173-194. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485009.pdf

PRONABEC (2013). *Expediente técnico: Beca 18 EIB*. https://n9.cl/m3836

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. . *Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). CLACSO. https://n9.cl/wjzyg

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

Quintero,W. (2020). *La formación en la teoría del capital humano: una crítica sobre el problema de agregación.* Análisis económico, 35(88), 239-265. https://n9.cl/x7zgl

Real Academia Española. (s.f.). *Discriminar*. En el *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es/discriminar

Richards, J. y Richards, M. (2008). *Vida en el margen: Los pueblos indígenas, el desarrollo económico y la pobreza maya*. IIIPA.

Richards, M. (2003). *Atlas lingüístico de Guatemala*. Instituto de Lingüística, Universidad Rafael Landívar.

Schultz, T. (1960). Formación de capital por educación. *Revista de economía política*, *68*(6), 571-583. https://doi.org/10.1086/258393

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores; CLACSO.

Stake, R. (1995). *El arte de la investigación de casos prácticos.* Publicaciones SAGE.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. https://n9.cl/r5g2n

Stuber, J. y Schlesinger, M**.** (2006). *Fuentes de estigma para los programas gubernamentales basados en la prueba de recursos*. Ciencias Sociales y Medicina, 63(4), 933-945. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.01.012

Taylor, C. (1994). *La política del reconocimiento.* Editorial de la universidad de Princeton.

Thorne, S., Hellermann, J. y Jakonen, T. (2021). *Ensamblajes emergentes y acciones entrelazadas*. Revista de lengua moderna. https://doi.org/10.1111/modl.12687

Valdivieso, A. y Ibarrola, M. (2019). *Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal*. Revista iberoamericana de educación superior, 10(27), 3-24. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.338

Vallejo, A. (2017*). La generación Y ante el desafío de su inserción laboral: realidades frente a estereotipos. Arbor*, 193 (783):375. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1006

Vergara, W. y Gallardo, G. (2019). *¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado.* Psico perspectivas, 18(3), 65-76. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1676

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala.

Weller, J. (2007). *La IL de los jóvenes: características, tensiones y desafíos.* Revista de la Cepal. https://n9.cl/r1tqg7

Woolard, K. A. (1998). Introducción: La ideología del lenguaje como campo de investigación. Editorial de la Universidad de Oxford

Zabala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Editorial PUCP.*

Zavala, V. (2007). Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: estudio de casos. CARE / IBIS.

Zavala, V. (2011). Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad). MINEDU del Perú / PROEDUCA-GTZ.

ANEXOS

Anexo 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO[1]

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS BECARIOS GRADUADOS EN 2018 - 2019 DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA

(Información del consentimiento informado para ser leída con los participantes antes de realizar las entrevistas)

Estimado/a egresado, estamos realizando una investigación sobre un estudio de caso que tiene como propósito **"Examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de la carrera de educación intercultural bilingüe en dos universidades privadas de Lima.** Deseamos invitarla/o a formar parte del estudio, participando en una entrevista a profundidad sobre el tema expuesto, por lo que quisiéramos contar con su consentimiento.

El estudio forma parte de una tesis para optar al grado de maestría en Educación Intercultural Bilingüe con mención en gestión e innovación. La información sobre el estudio se encuentra en este documento, el cual le pedimos que escuche y/o lea con atención. Por favor, siéntase en libertad de realizar todas las preguntas que considere hasta que la información le quede clara. Debe saber que su participación es voluntaria, por lo que no tiene que participar si no lo desea. Si usted decide participar, podrá retirarse en cualquier momento de la entrevista. No hay problema y no habrá consecuencias negativas por ello.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El estudio tiene el objetivo de **examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de educación intercultural bilingüe en dos universidades privadas de Lima**. Buscamos recoger

[1] El consentimiento informado se aplicará solo en la lengua castellana debido a que el investigador no cuenta con el dominio oral y escrito de las lenguas quechua y excepción del aimara. Por ello, con la finalidad de ser equitativos sobre el uso de las lenguas se optará por usar el castellano. Además, todos los participantes tienen el dominio del castellano.

información a través de testimonios de egresados sobre su proceso de inserción laboral, cómo se reproduce la inserción laboral y si en este proceso se viven situaciones de discriminación étnico-racial, sobre la importancia de la lengua originaria en los procesos de inserción laboral y de qué manera abordan las casas de estudio la inserción laboral.

PROCEDIMIENTOS

Se trata de una entrevista a profundidad para recoger su experiencia y análisis de su IL a partir de la formación recibida en la carrera de EIB. El tiempo de duración de la entrevista será de una hora aproximadamente. La entrevista será grabada con el fin de recoger lo mejor posible todo lo que se diga y evitar cualquier malinterpretación. Esta grabación sólo será para uso del investigador y no tendrá acceso a ella ninguna otra persona; la misma, al término de la investigación, será eliminada inmediatamente. Asimismo, toda la información personal que se brinde será protegida por el investigador.

RIESGOS Y BENEFICIOS

Su participación no compromete ningún tipo de riesgo para usted. De todos modos, si usted sintiera incomodidad con alguna pregunta, podría no contestarla. Siéntase en libertad de expresar si es que en algún momento siente algún fastidio personal.

A los participantes de la investigación les ofrecemos hacer llegar información sobre lugares e instituciones que ofrezcan oportunidades laborales a través de WhatsApp o correo electrónico. Asimismo, se le brindará información sobre las acciones a tomar frente a situaciones de discriminación en los procesos de inserción laboral y/o en los centros laborales.

PAGOS E INCENTIVOS

La participación en el estudio no tendrá ningún costo. Tampoco recibirán ningún pago o compensación por su participación.

CONFIDENCIALIDAD

La participación de Ud. es confidencial y ningún informe o publicación que surja de esta investigación mostrará su nombre o alguna información que permita identificarlo. Tanto el registro de la observación como la transcripción de la entrevista serán rotuladas con un código, que será guardada en archivos digitales con contraseña que solo el investigador tendrá acceso a ella. Asimismo, toda información contenida en ella, que permitiera su identificación, será

borrada.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Si tiene alguna duda adicional, por favor, pregunte llamando al número [redacted] o también puede escribirnos al correo [redacted]. Asimismo, puede comunicarse con la coordinadora de la maestría en EIB con mención en gestión e innovación, Mg. Perla Giuliana Niquen, al teléfono 942060988 o al correo electrónico [redacted]

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Además, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio. También entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Doy permiso para que la entrevista sea grabada SÍ ( ) NO ( )

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

……

Firma del participante

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción de la investigación, he aclarado sus dudas al respecto, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán en confidencialidad y que los resultados obtenidos serán de uso exclusivo de la investigación.

……..

Investigador: Raul Lopez Quispe

Fecha: 20/08/2022

Anexo B

CONSENTIMIENTO INFORMADO[2]

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS BECARIOS GRADUADOS EN 2018 - 2019 DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA

(Información del consentimiento informado para ser leída con los participantes antes de realizar las encuestas)

Estimado/a egresado, estamos realizando una investigación sobre un estudio de caso que tiene como propósito **"Examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de educación intercultural bilingüe en dos universidades privadas de Lima."** Deseamos invitarla/o a formar parte del estudio, participando en una encuesta virtual sobre el tema expuesto, por lo que quisiéramos contar con su consentimiento.

El estudio forma parte de una tesis para optar el grado de maestría en Educación Intercultural Bilingüe con mención en gestión e innovación. La información sobre el estudio se encuentra en este documento, el cual le pedimos que escuche y/o lea con atención. Por favor, siéntase en libertad de realizar todas las preguntas que considere, hasta que la información le quede clara. Debe saber que su participación es voluntaria, por lo que no tiene que participar si no lo desea. Si usted decide participar, podrá retirarse en cualquier momento de la entrevista. No hay problema y no habrá consecuencias negativas por ello.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El estudio tiene el objetivo de **examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de educación intercultural bilingüe en dos universidades privadas de Lima.** Buscamos recoger

[2] El consentimiento informado se aplicará solo en la lengua castellano debido a que el investigador no cuenta con el dominio oral y escrito de las lenguas quechua y excepción del aimara. Por ello, con la finalidad de ser equitativos sobre el uso de las lenguas se optará en usar el castellano. Además, todos los participantes tienen el dominio del castellano.

información a través de testimonios de egresados sobre su proceso de inserción laboral, cómo se reproduce la inserción laboral y si en este proceso se viven situaciones de discriminación étnico-racial, sobre la importancia de la lengua originaria en los procesos de inserción laboral y de qué manera abordan las casas de estudio la inserción laboral.

PROCEDIMIENTOS

Se trata de una encuesta que tiene el objetivo de recoger datos cuantitativos sobre su experiencia de inserción laboral, situaciones de discriminación y la valoración de la lengua. El tiempo que le tomará completar la encuesta será no mayor de 10 minutos aproximadamente. La encuesta será enviada al número de WhatsApp o correo electrónico a través de los formularios de Google; a esta información solo tendrán acceso el investigador y al finalizar la investigación, será eliminada. Asimismo, toda la información personal que se brinde será protegida por el investigador.

RIESGOS Y BENEFICIOS

Su participación no compromete ningún tipo de riesgo para usted. De todos modos, si usted sintiera incomodidad con alguna pregunta, podría no contestarla. Siéntase en libertad de expresar si es que en algún momento siente algún fastidio personal.

A los participantes de la investigación les ofrecemos hacer llegar información sobre lugares e instituciones que ofrezcan oportunidades laborales a través de WhatsApp o correo electrónico. Asimismo, se le brindará información sobre las acciones a tomar frente a situaciones de discriminación en los procesos e inserción laboral y/o en los centros laborales.

PAGOS E INCENTIVOS

La participación en el estudio no tendrá ningún costo. Tampoco recibirán ningún pago o compensación por su participación.

CONFIDENCIALIDAD

La participación de Ud. es confidencial y ningún informe o publicación que surja de esta investigación mostrará su nombre o alguna información que permita identificarlo. Tanto el registro de la observación como la transcripción de la entrevista serán rotulados con un código, que será guardado en archivos digitales con contraseña a la que solo el investigador tendrá acceso. Asimismo, toda información contenida en ella, que permitiera su identificación,

será borrada.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Si tiene alguna duda adicional, por favor, pregunte llamando al número [redacted] o también puede escribirnos al correo [redacted]. Asimismo, puede comunicarse con la Coordinadora de la maestría en EIB con mención en gestión e innovación, Mg. Perla Giuliana Niquen, al teléfono [redacted] o al correo electrónico [redacted]

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Además, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio. También entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Doy permiso para que la entrevista sea grabada SÍ ( ) NO ( )

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

……

Firma del participante

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción de la investigación, he aclarado sus dudas al respecto, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán en confidencialidad y que los resultados obtenidos serán de uso exclusivo de la investigación.

……..

Investigador: Raul Lopez Quispe

Fecha: 20/08/2022

Anexo C

CONSENTIMIENTO INFORMADO[3]

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS BECARIOS GRADUADOS EN 2018 - 2019 DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE DOS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE LIMA

(Información del consentimiento informado para ser leída con los participantes antes de realizar los grupos focales)

Estimado/a egresado/a, estamos realizando una investigación sobre un estudio de caso que tiene como propósito: "Examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de educación intercultural bilingüe en dos universidades privadas de Lima". Deseamos invitarla/o a formar parte del estudio, participando en un grupo focal (focus group) sobre el tema expuesto, por lo que quisiéramos contar con su consentimiento.

El estudio forma parte de una tesis para optar al grado de maestría en Educación Intercultural Bilingüe con mención en gestión e innovación. La información sobre el estudio se encuentra en este documento, el cual le pedimos que escuche y/o lea con atención. Por favor, siéntase en libertad de realizar todas las preguntas que considere, hasta que la información le quede clara. Debe saber que su participación es voluntaria, por lo que no tiene que participar si no lo desea. Si usted decide participar, podrá retirarse en cualquier momento de la entrevista. No hay problema y no habrá consecuencias negativas por ello.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El estudio tiene el objetivo de **examinar las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibos de la carrera de educación intercultural bilingüe en dos universidades privadas de Lima**. Buscamos recoger

[3] El consentimiento informado se aplicará solo en la lengua castellano debido a que el investigador no cuenta con el dominio oral y escrito de las lenguas quechua y excepción del aimara. Por ello, con la finalidad de ser equitativos sobre el uso de las lenguas se optará en usar el castellano. Además, todos los participantes tienen el dominio del castellano.

información a través de testimonios de egresados sobre su proceso de inserción laboral, cómo se reproduce la inserción laboral y si en este proceso se viven situaciones de discriminación étnico-racial, sobre la importancia de la lengua originaria en los procesos de inserción laboral y de qué manera abordan las casas de estudio la inserción laboral.

PROCEDIMIENTOS

Los grupos focales tienen la finalidad de generar un espacio de intercambio de ideas y generar la reflexión sobre la inserción laboral, la discriminación étnico-racial y el uso y la valorización de la lengua originaria. El tiempo de duración del grupo focal no será mayor a los 40 minutos. EL grupo focal será grabado con el fin de recoger la información fidedigna, lo mejor posible, de todo lo que se diga y evitar cualquier malinterpretación. Esta grabación sólo será para uso del investigador y no tendrá acceso a ella ninguna otra persona; la misma que al término de la investigación, será eliminada inmediatamente. Asimismo, toda la información personal que se brinde será protegida por el investigador.

RIESGOS Y BENEFICIOS

Su participación no compromete ningún tipo de riesgo para usted. De todos modos, si usted sintiera incomodidad con alguna pregunta, podría no contestarla. Siéntase en libertad de expresar si es que en algún momento siente algún fastidio personal.

A los participantes de la investigación les ofrecemos hacer llegar información sobre lugares e instituciones que ofrezcan oportunidades laborales a través de WhatsApp o correo electrónico. Asimismo, se le brindará información sobre las acciones a tomar frente a situaciones de discriminación en los procesos de inserción laboral y/o en los centros laborales.

PAGOS E INCENTIVOS

La participación en el estudio no tendrá ningún costo. Tampoco recibirán ningún pago o compensación por su participación.

CONFIDENCIALIDAD

La participación de Ud. es confidencial y ningún informe o publicación que surja de esta investigación mostrará su nombre o alguna información que permita identificarlo. Tanto el registro de la observación como la transcripción de la entrevista serán rotulados con un código, que será guardado en archivos digitales con contraseña a la que solo el investigador

tendrá acceso. Asimismo, toda información contenida en ella, que permitiera su identificación, será borrada.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte llamando al número [redacted] o también puede escribirnos al correo [redacted]. Asimismo, puede comunicarse con la Coordinadora de la maestría en EIB con mención en gestión e innovación, Mg. Perla Giuliana Niquen, al teléfono [redacted] o al correo electrónico [redacted]

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO DEL PARTICIPANTE

Acepto voluntariamente participar en este estudio, además, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Doy permiso para que la entrevista sea grabada SÍ ( ) NO ( )

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

……

Firma del participante

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción de la investigación, he aclarado sus dudas al respecto, y ha decidido participar voluntariamente en él. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán en confidencialidad y que los resultados obtenidos serán de uso exclusivo de la investigación.

……..

Investigador: Raul Lopez Quispe

Fecha: 20/08/2022

Anexo D: Matriz de consistencia

Título: Estudio de caso sobre la experiencia de inserción laboral de los becarios graduados en 2018-2019 de la carrera de educación intercultural bilingüe de dos universidades privadas de Lima.

Problema general: ¿De qué manera se configuran las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo-konibo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (2018-2019) de dos universidades privadas de Lima, a partir de la integración de su situación ocupacional cuantitativa y sus experiencias cualitativas de acceso y permanencia?

Objetivo general: Analizar, desde un enfoque mixto, las trayectorias de inserción laboral de los egresados quechuas, aimaras y shipibo konibos de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (cohorte 2018-2019) de dos universidades privadas de Lima, determinando la evolución de su situación ocupacional cuantitativa y comprendiendo las experiencias, barreras y factores culturales que influyen en su acceso y permanencia.

Problemas específicos	Objetivos específicos	Categorías	Metodología	Informantes	Técnicas e instrumentos
¿Cuál es la situación laboral actual y la evolución de las trayectorias de inserción de los graduados durante los primeros 6 años posteriores a su egreso (periodo 2022 y 2025), según sus propios testimonios y los	Caracterizar la situación laboral y la evolución del empleo de los graduados (periodos 2022-2025) a partir de los datos cuantitativos de la encuesta, profundizando en la descripción de sus trayectorias mediante sus testimonios sobre	Trayetorias de inserción laboral Acceso a la carrera pública magisterial Barreras en la inserción laboral	La investigación es de tipo descriptivo y de enfoque mixto con énfasis cualitativo y diseño de casos.	Egresados quechuas, aimara y shipibo-konibos de la carrera de EIB de beca 18 – EIB del PRONABEC Selección estrategia del muestreo	Entrevista (guía de entrevista) Encuesta (cuestionario)

datos ocupacionales recopilados?	el acceso a la CPM y plazas de contrato.			estratificado, además, el muestreo de bola de nieve para obtener otros informantes.	
?¿Qué rol cumple la lengua originaria en los procesos de acceso, permanencia y desarrollo de la identidad profesional en el mercado laboral de la docencia en EIB de los egresados?	Explicar el rol de la lengua originaria en los procesos de acceso y permanencia laboral, analizando cómo influye en la obtención de plazas y en el fortalecimiento de la identidad y profesionalidad de los egresados.	Rol de la lengua originaria Valoración de la lengua originaria Uso de la lengua originaria			Grupo focal (guía de preguntas)
¿Cuáles son las barreras estructurales y las situaciones de discriminación étnico-racial, lingüística credencialista y laboral que enfrentan los egresados en sus procesos de inserción y permanencia?	Identificar y analizar las barreras estructurales, las relaciones de poder y situaciones de discriminación sutil (credencialista, desvalorización de la EIB y racismo) que enfrentan los egresados en los entornos laborales de la docencia.	Discriminación credencialista Discriminación racial Desvalorización de la formación Discriminación por ser Beca 18			

Anexo E: Cuestionario de la encuesta de inserción laboral

Encuesta sobre la inserción laboral de los egresados de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (inicial - primaria).

Encuesta dirigida a egresados (as) de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (inicial - primaria).

Estimado participante:

Estamos realizando una investigación sobre un estudio de caso que tiene como propósito es analizar "**LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS BECARIOS GRADUADOS EN 2018 - 2019 DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE DOS UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA DE BECA 18.**" deseamos invitarla/o a formar parte del estudio, participando en la encuesta sobre el tema expuesto, por lo que quisiéramos contar con su consentimiento.

La investigación sobre la inserción laboral de los egresados de la primera promoción de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (Inicial - Primaria) se realiza en el marco de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Gestión e Innovación sobre la inserción laboral de los egresados de la primera promoción de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (Inicial - Primaria). Por ello, el estudio forma parte de una tesis para optar el grado de maestría en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Gestión e Innovación.

Quedamos muy agradecidos por su participación voluntaria.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

Datos sociodemográficos

2. ¿Cuál es su edad? *

3. Género: *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre
- Otro:

4. Lengua originaria que habla *

Marca solo un óvalo.

- Quechua
- aimara
- Shipibo Konibo
- Ashaninka
- Otro:

5. Lugar de procedencia (región/ provincia / distrito / comunidad) *

6. Tipo de comunidad de origen *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Comunidad rural andina
- ◯ Comunidad rural amazónica
- ◯ Ciudad pequeña (menos de 50,000 habitantes)
- ◯ Ciudad mediana/grande

7. Especialidad cursada *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Educación Inicial Intercultural Bilingüe
- ◯ Educación Primaria Intercultural Bilingüe
- ◯ Otro: _____

8. Año de egreso *

_____

9. ¿Obtuvo el grado de bachiller? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí
- ◯ No
- ◯ En trámite

10. ¿Obtuvo el título profesional? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ No
- ◯ Sí
- ◯ En trámite

Situación laboral

11. ¿Cuál fue su situación laboral durante el último año 2025? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Nombrado (a) en la carrera pública magisterial (MINEDU)
- ◯ Contratado (a) en la carrera pública magisterial (MINEDU)
- ◯ Contratado en un colegio privado
- ◯ Locación de servicios (RxH) en ONG
- ◯ Contratado en universidad o Instituto pedagógico
- ◯ Sin trabajo
- ◯ Otro: _____

12. ¿Cuánto tiempo transcurrió entre su egreso y su primer empleo formal relacionado por lo menos en algo a su formación universitaria? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ No tuve un trabajo relacionado a mi formación universitaria
- ◯ Menos de un mes
- ◯ 1-6 meses
- ◯ 7 a 12 meses
- ◯ más de un año
- ◯ 3 años a más
- ◯ Ya trabajaba antes de egresar

13. ¿Su ultima institución educativa que se contrató o nombró está caracterizada como EIB? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí, es EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico
- ◯ Sí, es EIB de Revitalización Cultural y Lingüística
- ◯ No, es educación básica regular
- ◯ No sé / no aplica.

14. **Ubicación geográfica de su último centro de trabajo: (Departamento/provincia/distrito/ comunidad)** *

_____

15. Su centro de trabajo se encuentra en: (puede marcar más de uno) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Capital de distrito
- ☐ Centro Poblado
- ☐ Comunidad nativa / campesina
- ☐ Zona de frontera
- ☐ VRAEM
- ☐ Capital de provincia

16. **Nivel/grado en el que enseña:** (puede marcar más de uno) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Inicial
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Superior (Instituto/universidad)
- ☐ Trabajo en otro rubro
- ☐ No trabajo

17. ¿Enseña en la lengua originaria de los estudiantes en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Si, siempre
- ◯ Si, frecuentemente
- ◯ Si, ocasionalmente
- ◯ No, nunca
- ◯ No trabajo en el sector educación

18. ¿Sus estudiantes hablan la lengua originaria que usted domina? *

Marca solo un óvalo.

- Si, todos o casi todos
- Si, aproximadamente la mitad.
- Si, menos de la mitad
- No, ninguno o casi ninguno
- No trabajo con niños y niñas

19. ¿Cuenta con beneficios laborales? (puede seleccionar más de uno) *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Seguro de salud (EsSalud)
- [ ] AFP o ONP
- [ ] Vacaciones pagadas
- [ ] Gratificaciones
- [ ] CTS (compensación por tiempo de servicios)
- [ ] Ninguno de los anteriores

CORRESPONDENCIA FORMACION - EMPLEO

20. **¿Su último trabajo está relacionado con su formación en EIB?** *

Marca solo un óvalo.

- Totalmente relacionado (docente EIB)
- Parcialmente relacionado (docente regular o educación/ trabajo con pueblos indígenas, difusión de lenguas indigenas, etc.)
- Poco relacionado (educación pero no con pueblos indígenas)
- No relacionado (fuera del sector educación)

21. **¿Considera que su formación universitaria fue adecuada para su trabajo actual?** *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente adecuada

22. **¿Qué aspectos de su formación EIB le han sido MÁS ÚTILES en su trabajo?** (puede marcar hasta 3) *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Dominio de metodologías de enseñanza bilingüe
- [ ] Conocimientos sobre cultura y cosmovisión indígena
- [ ] Habilidades de lectoescritura en L1 y/o L2
- [ ] Elaboración de materiales educativos contextualizados
- [ ] Trabajo con comunidades y familias
- [ ] Gestión de aulas multigrado o unidocentes
- [ ] Conocimiento de normativa EIB o derechos de los pueblos indígenas
- [ ] Uso de los recursos tecnológicos
- [ ] Metodologías de la investigación educativa
- [ ] Otro: _____

23. **¿Qué aspectos considera que FALTARON en su formación?** (puede marcar hasta 3) *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Más práctica pre-profesional en escuelas rurales
- [ ] Manejo de tecnologías educativas
- [ ] Estrategias para contextos multigrado
- [ ] Mayor dominio oral y escrito de lengua originaria
- [ ] Preparación para concursos de nombramiento
- [ ] Conocimiento de normativa laboral y gestión educativa
- [ ] Estrategias de búsqueda de empleo
- [ ] Elaboración de proyectos educativos comunitarios o proyectos de innovación pedagógica
- [ ] Otro: _____

PROCESO DE BÚSQUEDA DE EMPLEO

24. **¿A través de qué medio consiguió su empleo como docente?** (marque la opción principal) *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Contrato docente a traves de la Prueba única nacional (PUN)
- ◯ Concurso de nombramiento docente
- ◯ Recomendación de familiares o amigos
- ◯ Contacto directo con director/UGEL
- ◯ Contacto con autoridades comunales
- ◯ A través de organización indígena (AIDESEP, CONACAMI, etc.)
- ◯ Otro: _____

25. Durante su búsqueda de empleo, ¿cuántas veces postuló aproximadamente? *

Marca solo un óvalo.

- ◯ 1 a 2 veces
- ◯ 3 a 5 veces
- ◯ 6 a 10 veces
- ◯ no recuerdo

EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN Y BARRERAS

26. **Durante su proceso de búsqueda de empleo, ¿experimentó alguna de las siguientes situaciones?** (puede marcar varias) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Rechazo por hablar lengua originaria o por acento al hablar castellano
- ☐ Comentarios negativos sobre mi apariencia física (rasgos, vestimenta)
- ☐ Prejuicios sobre la calidad de mi formación por ser de universidad privada/Beca 18
- ☐ Desvalorización del título de EIB frente a título de educación regular
- ☐ Preguntas inapropiadas sobre mi origen étnico o comunidad
- ☐ Mayor dificultad para acceder a entrevistas en zonas urbanas
- ☐ Exigencia de requisitos adicionales que no se pide a otros postulantes
- ☐ Negación de oportunidades por mi género
- ☐ No experimenté ninguna situación de discriminación
- ☐ Otro: _____

27. **¿Cuáles fueron las principales DIFICULTADES que enfrentó para insertarse laboralmente?** (puede marcar hasta 3) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Pocas plazas disponibles en EIB
- ☐ Ubicación alejada de las plazas disponibles
- ☐ Falta de experiencia previa
- ☐ Discriminación por origen étnico o ser de beca 18
- ☐ Responsabilidades familiares (cuidado de hijos, padres, etc.)
- ☐ Competencia con docentes más experimentados
- ☐ Falta de contactos o redes profesionales
- ☐ Otro: _____

28. **¿Cuáles fueron los principales FACTORES QUE FACILITARON su inserción laboral?** (puede marcar hasta 3) *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Dominio certificado de lengua originaria (RNDBLO)
- [ ] Formación inicial en EIB (inicial / primaria)
- [ ] Apoyo de familiares o amigos con contactos
- [ ] Respaldo de autoridades comunales
- [ ] Obtener un puntaje alto en la PUN
- [ ] Apoyo de la universidad (bolsa de trabajo, orientación)
- [ ] Redes con compañeros egresados
- [ ] Pertenecer a organización indígena
- [ ] Otro: _____

SOLO PARA EGRESADOS QUE NO TRABAJARON EN EL ÚLTIMO AÑO

29. **¿Cuáles son las principales RAZONES por las que no ha conseguido empleo o a demorado en conseguir un empleo?**

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Las plazas están muy alejadas de mi familia
- [ ] Tener responsabilidades familiares que impiden trabajar
- [ ] Estoy realizando trámites para titulación
- [ ] No hay plazas disponibles en mi lengua originaria
- [ ] Estoy realizando estudios de posgrado
- [ ] Otro: _____

PERCEPCIONES Y VALORACIONES

30. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** Mi formación en EIB es valorada en el mercado laboral *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

Raul (upch.pe) - Chrome

31. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** Hay suficientes oportunidades laborales para docentes EIB *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

32. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** Mi lengua originaria es un activo valioso para mi carrera *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

33. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** He enfrentado discriminación por ser indígena *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

34. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** Estoy satisfecho/a con mi situación laboral actual *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

35. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** Recomendaría la carrera EIB a otros jóvenes indígenas *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

36. **¿Cómo valora la siguiente afirmación?** El programa Beca 18 cumplió mis expectativas *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

37. **¿Tiene planes de continuar trabajando como docente EIB en los próximos 5 años?** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Definitivamente sí
- ◯ Probablemente sí
- ◯ No estoy seguro
- ◯ Probablemente no
- ◯ Definitivamente no

38. **Si pudiera elegir ahora, ¿volvería a estudiar la carrera de EIB?** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí, definitivamente
- ◯ Si, probablemente
- ◯ No estoy seguro
- ◯ Probablemente no
- ◯ Definitivamente no

39. **Si pudiera elegir ahora, ¿volverías a elegir la misma universidad para estudiar con beca 18?** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí, definitivamente
- ◯ Si, probablemente
- ◯ No estoy seguro
- ◯ Probablemente no
- ◯ Definitivamente no

COMENTARIO ADICIONAL Y/O DISPONIBILIDAD PARA PARTICIPACIÓN ADICIONAL

40. **Por favor, comparta cualquier comentario adicional sobre su experiencia de inserción laboral o sugerencias para mejorar las oportunidades para egresados EIB:** *

Anexo F: Guía de entrevista

Objetivo: Profundizar en las experiencias, desafíos, estrategias y significados que los egresados de EIB atribuyen a su proceso de inserción laboral.

Duración estimada: 60-90 minutos

Modalidad: virtual (Google Meet/Zoom)

---

1. Cuéntame, ¿cómo fue para ti el momento de egresar? ¿Qué sentiste? ¿Qué expectativas tenías?
2. ¿Tenías planes claros sobre qué hacer después de egresar? ¿Qué opciones consideraste?
3. Cuéntame la historia de cómo fue tu búsqueda de empleo. ¿Por dónde empezaste? ¿Qué estrategias usaste?
4. Cuéntame cómo conseguiste tu primer trabajo. ¿Cómo fue ese proceso?
5. ¿Cuáles fueron las principales dificultades o barreras que enfrentaste para conseguir trabajo? Cuéntame sobre esas experiencias.
6. Durante tu búsqueda y proceso de inserción laboral, ¿experimentaste alguna situación que sintieras como discriminación o trato injusto por tu origen, tu lengua, o apariencia?
7. Por otro lado, ¿qué cosas te ayudaron o facilitaron conseguir trabajo? ¿Qué estrategias funcionaron para ti?
8. Mirando hacia atrás, ¿cómo valoras tu formación en EIB? ¿Qué significó para ti haber estudiado esta carrera?
9. ¿Cómo crees que habría sido tu inserción laboral si hubieras estudiado educación regular en lugar de EIB?

10. En el mercado laboral, ¿sientes que el título de EIB es valorado, desvalorizado, o es neutral? ¿Por qué crees que es así?
11. Ser docente EIB, ¿qué significa para ti? ¿Cómo te identificas profesionalmente?
12. ¿Qué aspectos de tu trabajo te generan satisfacción? ¿Qué aspectos son frustrantes o difíciles?
13. ¿Sientes que tu trabajo corresponde con lo que estudiaste? ¿Puedes aplicar lo que aprendiste sobre EIB?
14. ¿Sientes que la educación superior y tu trabajo actual te han permitido mejorar tu situación económica y social? ¿En qué sentido?
15. Si tuvieras la oportunidad de hablar con las autoridades del MINEDU o de PRONABEC, ¿qué les dirías? ¿Qué debería mejorar en la formación o en el acompañamiento a egresados EIB?

Anexo G: Guía de preguntas – grupos focales

1. ¿Qué es lo que más recuerdan de su experiencia en la universidad?
2. ¿Cómo fue el cambio de ser estudiantes a buscar trabajo? ¿Cuéntenme sobre ese proceso?
3. ¿Cuáles fueron los principales obstáculos que enfrentaron para conseguir trabajo?
4. ¿Experimentaron situaciones de discriminación por su origen, su lengua, o su apariencia física?
5. ¿Qué estrategias les funcionaron para conseguir trabajo? ¿Qué los ayudó?
6. ¿Cómo se enteraban de las oportunidades laborales? ¿Quiénes los apoyaron?
7. ¿El título del EIB es valorado en el mercado laboral o se considera menos importante que un título de educación regular?
8. ¿Qué significó para ustedes haber estudiado EIB en lugar de educación regular? ¿Fue una ventaja, una desventaja, o depende del contexto?9
9. ¿Cómo están ahora laboralmente?
10. ¿Cómo se identifican profesionalmente? ¿Cómo, docentes, docentes EIB, educador indígena? ¿Qué significa para ustedes esa identidad?
11. ¿Hay algo importante sobre su experiencia de inserción laboral que no hayamos tocado y quisieran compartir?