

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México
Tercera época | vol. 47, número especial, 2025 | ISSN-e: 2448-6167



Número especial 2025

Nivel educativo, posiciones de clase y expansión de la educación boliviana

*Educational Level, Class Positions,
and Expansion of Bolivian Education*

EDUARDO PAZ GONZALES*

RESUMEN

En Bolivia la expansión educativa comenzó en 1955. Se explora la relación entre nivel educativo y la posición de clase que se alcanza y se indaga acerca del efecto de dicha expansión. Se tomaron dos cohortes de edad que permiten ver cómo la educación afectó la posición de clase de manera distinta en cada cohorte. Se da cuenta de que el nivel educativo tiene mucha influencia sobre la posición de clase. Asimismo, se muestra que la expansión educativa atenúa la fuerza de la relación entre nivel escolar y posición de clase. Se sugiere que la urbanización de Bolivia ha reforzado la expansión educativa para pasar, de un momento elitista, a uno de masas, tendiente a la universalización. El trabajo se sostiene en las teorías de la expansión educativa de Martin Trow, en los niveles primario y secundario de la educación; y en una propuesta de clases sociales y conceptos de Pérez Sainz.

Palabras clave

Desigualdad educativa
Expansión educativa
Clases sociales
Mercado de trabajo
Nivel educativo

Recepción: 22 de junio de 2024

Aceptación: 3 de septiembre de 2024

eLocation: e61879

 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61879>

Número especial 2025

In Bolivia, educational expansion began in 1955. The relationship between educational level and class position is explored and the effect of this expansion is investigated. Two age cohorts were taken to show how education affected class position differently in each cohort. It is found that the level of education has a strong influence on class position. It is also shown that educational expansion attenuates the strength of the relationship between educational level and class position. It is suggested that Bolivia's urbanization has reinforced educational expansion to move from an elitist moment to a mass moment, tending towards universalization. The paper is based on Martin Trow's theories of educational expansion at the primary and secondary levels of education, and on a proposal of social classes and concepts by Pérez Sainz.

Keywords

Educational inequality
Educational expansion
Social classes
Labor market
Educational level

* Investigador postdoctoral del Centro de Estudios Sociológicos (CES) de El Colegio de México (Colmex) (México). Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. Líneas de investigación: estratificación y desigualdad social; economía política. Publicaciones recientes: (2023), *El esquema de clases sociales en Bolivia*, La Paz, IDIS-UMSA; (2020, en coautoría con S. Ramírez), *Los nietos del proletariado urbano. Dinámicas de estratificación y movilidad social en familias obreras de La Paz*, La Paz, Centro de Investigaciones Sociales. CE: epaz@colmex.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-9423-4152>

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas privilegiados de la sociología de la educación ha sido el análisis y reflexión del nivel educativo. La cuestión fundamental en la discusión que aquí se retoma es si el nivel educativo —entendido como los grados alcanzados en el sistema escolar— se asocia de manera positiva con una mejor posición en la estructura de clases a través del tiempo. Müller y Shavit (1998: 5) han anotado que “la educación es el determinante más importante de éxito ocupacional”, y acotan que se refieren a sociedades industriales. Sin embargo, estudios en América Latina han mostrado que esa relación teórica en las sociedades industriales no lo es tanto en sociedades subdesarrolladas. Los trabajos en México de Mora y De Oliveira (2012), De Ibarrola (2009) y Solís y Blanco (2014) sugieren que las condiciones del mercado de trabajo y la masificación de credenciales educativas han debilitado el acceso a mejores oportunidades laborales como expresión del nivel educativo. En Bolivia, la educación reviste un prestigio al que las familias orientan sus inversiones (Paz Gonzales y Ramírez, 2020; Ramírez, 2024) en el entendido de que ésta reportará beneficios. Sin embargo, se carece de estudios que hayan considerado la relación entre nivel educativo y posición de clase en el contexto de la expansión de la educación boliviana.

Este trabajo se enfoca en analizar el impacto de la expansión educativa en la relación entre el nivel educativo y la posición en la estructura de clases sociales. A partir de ello, nos preguntamos cómo ha cambiado esta asociación en dos cohortes de edades distintas. El estudio se centra en identificar qué características educativas influyen en la movilidad dentro de la estructura de clases; asimismo, destaca el proceso de expansión educativa iniciado en 1955 y las diferencias que esto ha generado entre generaciones. Además, se examina si los logros educativos continúan siendo un factor clave para mejorar la posición social a lo largo del tiempo.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El artículo se enmarca como un estudio de desigualdades educativas. Como han señalado antes Breen y Jonsson (2005) y Rodríguez (2018), las desigualdades educativas pueden verse como desigualdad de oportunidades o como desigualdad de condiciones. Los estudios de desigualdad de oportunidades se enfocan en el análisis de los atributos y trasfondos con los que distintos actores acceden a la educación, así como en el modo en que emplean recursos para aprovechar mejor su paso por el sistema educativo.

Las desigualdades de logro y de condiciones han sido profundamente analizadas por autores como Bourdieu (2008) y Boudon (1983), así como por sus continuadores. Bourdieu, a través de su concepto de capital cultural, ar-

gumenta que las diferencias en los recursos culturales y económicos entre las familias resultan en desigualdades de oportunidades que se reflejan en los logros educativos. Por su parte, Boudon enfatiza cómo las decisiones individuales, influenciadas por el origen social, perpetúan las desigualdades en los resultados educativos, incluso en contextos de expansión educativa. Ambos enfoques se centran en los atributos familiares o individuales de los actores dentro del sistema educativo y subrayan la manera en que dichos atributos condicionan el acceso y el éxito en la educación.

Una óptica diferente sobre el mismo problema fue desarrollada por Raftery y Hout (1993), quienes en *Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75* sostienen que, en el caso que ellos estudian (Irlanda), la expansión educativa tiende a la reproducción de la desigualdad, en tanto que la expansión del sistema sólo se produce cuando las clases más privilegiadas han alcanzado un punto de saturación. Cuando la mayor parte de las clases privilegiadas saturan un nivel educativo y se mueven al siguiente, la educación se abre a las clases menos privilegiadas. Esto lleva a la constitución de lo que llaman desigualdad mantenida al máximo (DMM) en tanto que se mantienen las barreras educativas que separan a las clases.

Samuel Lucas (2001) discute con la hipótesis de la DMM basado en la evidencia de sus propios estudios. Para este autor, la desigualdad mantenida al máximo no es la única forma posible en la que se mantienen las brechas entre grupos sociales. Su trabajo empírico muestra que, para mantener la desigualdad entre grupos es suficiente que unos pocos atributos sean concentrados por una clase privilegiada. En este sentido, incluso si hay expansión educativa generalizada, la desigualdad se mantiene si un atributo —el manejo de un conocimiento específico, la red de contactos, el reclutamiento en ciertas instituciones escolares, u otro— es determinante en el acceso al mercado de trabajo en mejores condiciones. A esto Lucas lo denomina como desigualdad mantenida eficientemente (DME).

La discusión entre las hipótesis DMM y DME ayudan a calibrar la mirada de este artículo. Sin embargo, para abordar la cuestión de las desigualdades educativas desde una perspectiva diferente, en lugar de concentrarse en los atributos individuales o familiares de los estudiantes es fundamental considerar los atributos estructurales del sistema educativo en su conjunto, como lo propone el enfoque de Trow (1973). Según este autor, la forma en que el sistema educativo está organizado —y la medida en que se ha expandido— juegan un papel crucial en la configuración de las desigualdades educativas. Este enfoque implica una visión más macro, que mira cómo la estructura y las políticas del sistema educativo pueden facilitar o inhibir el acceso y el éxito de los estudiantes, independientemente de sus características individuales o familiares. Esta mirada permite tener en cuenta la discusión entre DMM y DME, pero manteniendo la atención en el caso concreto, muy poco estudiado, antes de apurar su clasificación como caso coherente con alguna de las hipótesis mencionadas.

Desde la perspectiva de Trow, la expansión educativa, o la falta de ella, tiene un impacto significativo en la configuración de las desigualdades dentro del sistema. Trow (1973) sostiene que la transición de un sistema educativo de élite a uno de masas y, finalmente, a uno universal, tiene el potencial de democratizar el acceso a la educación y reducir las desigualdades. Sin embargo, la mera expansión no garantiza la equidad, ya que, sin un acompañamiento de políticas inclusivas y de calidad, la ampliación del acceso puede simplemente trasladar las desigualdades existentes a nuevos niveles del sistema educativo. En resumen, la amplitud de la expansión educativa puede ser un factor crucial en la reducción o perpetuación de las desigualdades, dependiendo de cómo se gestionen y distribuyan los recursos educativos en esta expansión.

Aunque la expansión educativa tiene el potencial de democratizar el acceso y reducir las desigualdades, este autor advierte que tal cosa no implica, necesariamente, una disminución significativa de las desigualdades educativas. La ampliación del acceso al sistema educativo puede, en muchos casos, simplemente redistribuir las desigualdades a diferentes niveles del sistema y mantener o incluso exacerbar las brechas entre distintos grupos sociales. Es necesario, entonces, considerar las magnitudes de la reducción de las desigualdades a lo largo del tiempo. Trow sugiere que, si bien las políticas de expansión pueden generar efectos positivos, la relación entre expansión educativa y desigualdad es compleja y no lineal; requiere, por lo tanto, un análisis detallado sobre cómo y en qué medida estas políticas efectivamente logran disminuir las desigualdades existentes.

Esta mirada es complementada en este trabajo con los criterios desarrollados por Paz Gonzales (2023) sobre las clases sociales. Este enfoque construye las diferenciaciones entre clases con fundamento en los aportes de Pérez Sáinz (2014) sobre los mercados básicos. En este sentido, las clases se constituyen en el control de bienes de los mercados básicos (trabajo, conocimiento, tierra), o la desposesión de éstos. Para los fines de este trabajo, las clases sociales son categorías a las que se accede por el control o la carencia de recursos de los mercados básicos; es decir, son entendidas como expresión de conseguir o no recursos, que en un sentido más general pueden ser entendidos como recompensas. Así, el nivel de escolaridad se analiza en relación con esas recompensas.

METODOLOGÍA Y DATOS

La metodología de este trabajo se inspira en las reflexiones que David Byrne (2002) ha plasmado en *Interpreting Quantitative Data*, las cuales sugieren proceder a la interpretación de los datos cuantitativos una vez anidados en tramas de interpretación cualitativa. El primer punto de convergencia con el trabajo de Byrne es la precaución de no asumir con demasiada naturalidad qué es lo

que quieren expresar las variables. De este modo, los resultados de los modelos estadísticos funcionan como herramientas heurísticas para problematizar un conjunto de tendencias dentro de la educación boliviana. Algunas de las consideraciones más interesantes, en todo caso, son tentativas.

Para la articulación del argumento central se toman distintas fuentes. Por un lado, la literatura sobre nivel educativo en Bolivia, además de estudios que tratan o comentan la orientación de las inversiones educativas, mismas que, en conjunto, permiten la reconstrucción de un contexto práctico y con atención en los sujetos y su relación con la educación. Para considerar las características de la educación —y específicamente de la expansión educativa en Bolivia— se retoma la Encuesta de Hogares (EH) levantada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para su ronda del año 2019. Se toma esta versión aun existiendo una más nueva porque la perteneciente al 2021 se realizó en situación de pandemia y forzó el levantamiento de una muestra más reducida. Puesto que no se analizan efectos relativos a la pandemia, se consideró que la versión 2019 es más adecuada para los propósitos aquí trazados. Se emplea la versión de la EH 2019 trabajada por Paz Gonzales (2023), que incluye la clasificación de clase social desarrollada en *El esquema de clases sociales en Bolivia*.

La EH 2019 es una encuesta nacional, con una muestra representativa que considera los pesos poblacionales de las regiones del país y de las zonas urbanas y rurales. La EH 2019 encuestó a 11 mil 976 viviendas. En cada una de ellas se encuesta a todos los habitantes de la misma. De entre los datos levantados trabajamos con los de las personas que se clasifican como población ocupada, así como con los datos complementarios que se toman para estos casos en particular (ver *n* en las Tablas 5 y 6).

La información de la EH 2019 contiene antecedentes educativos tanto en una variable métrica de años de estudio como en distintas variables cualitativas. Retomamos la variable categórica que homogeneiza el nivel escolar según el grado más alto que se alcanzó. La versión más antigua de la organización del sistema educativo consideraba seis años de primaria y seis de secundaria. Luego se pasó a un sistema de cinco años del ciclo básico, tres del intermedio y cuatro del medio, que tuvo duración limitada y se volvió luego al sistema de seis años para cada ciclo. Las variables de la EH estandarizan las diferentes experiencias en el modelo actual, que en términos prácticos no reviste problemas por la inclusión de ciertos casos con primaria completa con cinco o seis años.

En el análisis que se presenta en este trabajo se emplean dos cohortes a partir de un primer recorte de edades. Se toma un gran segmento poblacional de entre 25 y 65 años. Los 25 años son empleados como una aproximación razonable para no incorporar a población que todavía se encuentra cursando estudios superiores y cuyas ocupaciones podrían variar sustancialmente una vez que concluyan o abandonen sus estudios. Los 65 años se toman como límite superior en virtud de que desde esa edad se hace más frecuente encontrar per-

sonas que se retiran. Si bien muchas otras personas mayores pueden continuar trabajando, el retiro de actores de la misma generación puede atribuirse a alguna otra desigualdad en el curso de vida, como el envejecimiento y la jubilación.

La población entre 25 y 65 años se dividió en dos cohortes de igual tamaño. La primera (la de mayor edad) incluye a las personas que nacieron entre 1954 y 1973 y la segunda a quienes nacieron entre 1974 y 1994. El establecimiento de estas cohortes se apoya, además, en un hecho demográfico importante, que es la mayor urbanización de Bolivia. El tiempo de interludio entre censos hace difícil fechar exactamente cuándo este país se hizo predominantemente urbano, pero las estimaciones sugieren que fue en los primeros años de la década de 1980. Quienes tenían seis años en 1980 —para entrar a la escuela— tenían 45 años en 2019. En las siguientes páginas se trabaja con dos cohortes que tienen intervalos de años iguales y que se distinguen entre sí por el grado de urbanización del país.

La mirada retrospectiva sobre varias décadas en las que los actores alcanzaron su nivel educativo es importante por el contraste entre cohortes. Los modelos logísticos que se emplean en primer lugar se construyen para la población ocupada entre 25 y 45 años y 46 y 65 años. Se consideran tres variables independientes y dos dependientes en dos modelos distintos (Tabla 1). Las variables independientes son: el nivel escolar, que se elaboró sobre el reagrupamiento de la variable que provee el INE, cuya etiqueta es “nivel educativo detallado” e incluye varias opciones debajo de la secundaria completa, mismas que fueron agrupadas como “nivel escolar: inferior al bachillerato”. Además, se tomaron las variables de género y pertenencia a pueblo indígena originario campesino, que es una denominación oficial en las estadísticas bolivianas. Las variables dependientes son “pertenencia a clases acomodadas” y “pertenencia a clases de trabajo manual”. La agrupación de estas dos se explicará de manera más detallada en la sección tres.

Tabla 1. Variables empleadas en los dos modelos de regresión logística

Variables dependientes	Codificación	Descripción
Pertenencia a clases acomodadas	0	No pertenece (trabajadores protegidos, trabajadores precarios, campesinos, pequeña burguesía empresarial, pequeña burguesía cultural)
	1	Pertenece (trabajadores expertos, burguesía, clase ejecutiva)
Pertenencia a clases de trabajo manual	0	No pertenece (burguesía, pequeña burguesía cultural, pequeña burguesía empresarial, clase ejecutiva, trabajadores expertos)
	1	Pertenece (trabajadores protegidos, trabajadores precarios, campesinos)

Tabla 1. Variables empleadas en los dos modelos de regresión logística

...continuación

Variables independientes	Codificación	Descripción
Nivel educativo	0	Inferior a bachillerato (ninguno, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta)
	1	Bachillerato (secundaria completa)
	2	Superior (que incluye cualquier cantidad de años de educación superior sin demandar la conclusión)
Género	0	Hombre
	1	Mujer
Identificación indígena	0	No pertenece a ningún pueblo indígena originario campesino
	1	Sí pertenece a pueblo indígena originario campesino

Fuente: elaboración propia.

Es conveniente dejar planteadas las limitaciones de la metodología aquí utilizada. A través de la Encuesta de Hogares se toma un momento en el tiempo; se tiene información del año 2019 y se interpreta el pasado a la luz de la información de ese año. Esto permite la comparación de las cohortes en el sentido desarrollado en párrafos anteriores, pero al mismo tiempo existe un punto ciego sobre las transformaciones del mercado laboral. En cierto modo, es como si se adoptara el presupuesto de que éste no se modifica. En términos realistas, es probable que ese mercado laboral haya cambiado; una mirada más detallada revelaría con mayor precisión cómo se ha desarrollado la relación entre educación y posiciones de clase. Sin embargo, dado que se plantea una aproximación que no se consideró anteriormente en la investigación, se toman los riesgos de una mirada desde un corte temporal en la expectativa de que posteriores investigaciones podrán ahondar en la problemática.

ESTRUCTURA OCUPACIONAL Y MEJORAS RECIENTES EN LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

Bolivia, de manera inédita en su historia, en el periodo 2006-2019 tuvo un crecimiento económico sostenido y con redistribución. En promedio, entre 2006 y 2019, el PIB boliviano creció 4.7 por ciento cada año, lo cual contrasta con el promedio del periodo neoliberal, en el que creció a un promedio de 3.4 por ciento anual. Esto significó pasar de un PIB de 9 mil 574 millones de dólares en 2005 a uno de 40 mil 703 millones de dólares. Uno de los hitos fundamentales de esas mejoras radicó en la convergencia de la nacionalización de los hidrocarburos y los altos precios de las materias primas en el superciclo de demanda china.

Las mejoras económicas fueron acompañadas de acciones que incidieron en las medidas de desigualdad. Entre 2000 y 2019 la pobreza absoluta se redujo de 66.4 a 36.4 por ciento y la pobreza extrema de 45 a 11.1 por ciento en el mismo periodo. Además, el coeficiente de Gini para el ingreso pasó de 0.618 a 0.420 (Oxfam, 2023). Los avances en el aspecto social son efecto de una política orientada a que la bonanza económica fuera de beneficio para el conjunto de la población. El gasto social de Bolivia se incrementó de 15.7 por ciento del PIB en 2000 a 23.6 por ciento en 2015 (Oxfam, 2023).

Lo anterior tuvo un correlato en la educación, al menos en un aspecto. Yáñez (2021) ha mostrado la evolución de varios indicadores en el sentido esperado y que son consistentes con las mejoras en América Latina. Así, por ejemplo, se muestra que desde inicios de siglo hasta 2019 la tasa de alfabetismo aumentó. Para la franja de edad entre 25-65 años se incrementó 10 puntos porcentuales y alcanzó 95.6 por ciento en 2019. Las franjas más jóvenes de edad (15-24 años) tienen mejores resultados, ya que en 2000 ya habían alcanzado 97.3 por ciento y hacia 2019 estaba en 99.5 por ciento. Una mejora igualmente sustantiva se encuentra en los años promedio de escolaridad, que para la franja 25-65 años salta de 7.51 a 10.2 años. Otro indicador que muestra mejoras es la tasa de asistencia en secundaria, que pasó de 65 a 86 por ciento.

Si bien los indicadores objetivos de acceso a la educación muestran mejoras en el periodo reciente, es llamativo que la Encuesta de Percepciones y Valoraciones sobre la Desigualdad (EPVD) de Oxfam administrada en 2023 encuentre en la educación un tema crítico de desigualdad. Hay que considerar que estas percepciones se encuentran mediadas por la experiencia de la pandemia, misma que en Bolivia tuvo la consecuencia de clausurar un año escolar por la imposibilidad de hacer un tránsito razonable a teleeducación. Sin embargo, no deja de ser relevante que, visto en conjunto, bolivianos y bolivianas consideren que la desigualdad que más preocupación suscita es la educativa (Oxfam, 2023). La EPVD consultó a una muestra significativa acerca de las desigualdades más importantes, las que más afectan y las que más indignan: desigualdades urbano/rurales, indígenas/no indígenas, de género, y entre ricos y pobres ocuparon un lugar secundario respecto de la desigualdad educativa y el acceso a un trabajo estable.

Si bien desde 1953 —y bajo el influjo de la Revolución Nacional— se estableció la educación universal, también se verificó la expansión de las expectativas para acceder a la educación formal. Es comprensible que, si en una generación se buscaba al menos tener la educación básica, en la siguiente el bachillerato se trazara como un objetivo y así sucesivamente. Durante el siglo XXI distintas presiones locales han logrado el establecimiento de universidades indígenas (Gustafson, 2009), las cuales están orientadas a proveer educación superior a contingentes poblacionales distantes de las capitales urbanas del país. En ese mismo sentido, es significativo que la joven ciudad de El Alto,

caracterizada como la más grande ciudad aymara de los andes, en décadas recientes se haya hecho de una universidad propia para la ciudad. Es razonable pensar que el incremento de la oferta de educación superior se daría como correlato del incremento y la concentración demográfica. A la vez, no hay que dejar de lado que la demanda que se dirige a las nuevas universidades es la titulación de las nuevas generaciones.

Pero la educación superior no debería responder sólo a la demanda, sino que idealmente debería tener una conexión con el mercado de trabajo. El supuesto de que la educación contribuye a una mayor movilidad social descansa en otro presupuesto, y es que la educación contribuye a lograr mejores posiciones en el mercado de trabajo. Aquí resulta indispensable entender el estado de la expansión educativa y cómo se pasa de una educación de élite a una de masas, y luego a una universal. En la educación de masas o universal, las expectativas aumentan. Pero si hay expansión —y, consiguientemente, aumento de las expectativas sin cambios en el reclutamiento en el mundo del trabajo— la resultante son aspiraciones defraudadas.

Siguiendo el esquema de clases propuesto en Paz Gonzales (2023), distinguimos ocho clases sociales. A fin de ilustrar el tema de la relación entre los resultados del sistema educativo y su empalme con el mercado de trabajo, consideramos la composición de la estructura de clases sociales de Bolivia. Los trabajadores precarios, esto es, quienes venden fuerza de trabajo sin ningún tipo de protección de seguridad social o son trabajadores independientes sin recursos que movilizar, son 46.4 por ciento de todo el conjunto (Tabla 2). Esto implica que, independientemente de los resultados que arroje el sistema educativo, prácticamente la mitad de la población económicamente activa se ha hecho un espacio como trabajador en condiciones desfavorables.

Por otra parte, las clases más acomodadas (burguesía, clase ejecutiva y trabajadores expertos), mismas que ocupan en mayores proporciones el decil más alto de ingresos, proporcionan 13.9 por ciento de todas las posiciones en el mercado de trabajo. La burguesía, tanto en Bolivia como en prácticamente cualquier otro lado, tiene dimensiones demográficas mínimas que contrastan con su posibilidad de influir en el mercado de trabajo, pues son justamente contratantes de otros actores. La clase ejecutiva es algo más grande, compuesta por puestos de alta gerencia o alta dirección, que incluye cargos en el sector público y privado. Una de sus características es que sus integrantes se encuentran en posiciones de decisión y, por lo mismo, en situación de ejercer poder como colofón de sus actividades. Los trabajadores expertos son el grupo más grande entre estas clases privilegiadas. Son trabajadores con credenciales de educación superior que se han empleado exitosamente como profesionales o técnicos, tanto en el sector privado como en el público.

Este esquema de clases distingue dos pequeñas burguesías distintas: por un lado, la empresaria, que remite a empleadores que contratan cinco o me-

nos trabajadores, tienen emprendimientos con tecnología limitada y suelen carecer de documentación como contribuyentes. En otras palabras, se trata de las personas que desarrollan actividades laborales en talleres de tamaños artesanales o en emprendimientos que realizan una reproducción simple del capital (Paz Gonzales, 2023). La pequeña burguesía cultural remite, en cambio, a quienes desarrollan profesiones liberales sin tener que emplearse a un tercero: la abogada que tiene su buffete, el arquitecto que tiene su estudio son ejemplos de ello. Un rasgo de ambas pequeñas burguesías es que se distribuyen de manera poco clara entre los deciles de ingreso, aunque también es de notar que la pequeña burguesía empresaria es bastante más nutrida poblacionalmente que la otra.

Los campesinos se distinguen aquí como grupo separado de trabajadores precarios o protegidos porque tienen acceso a la tierra, un rasgo heredado de la reforma agraria de 1953. La situación ocupacional de campesinos y campesinas es muy heterogénea, con un abanico muy variado de situaciones de mercado según lo que produzcan: quienes principalmente trabajan vendiendo fuerza de trabajo en el campo estarán clasificados aquí como trabajadores precarios o protegidos; sin embargo, es necesario profundizar en la indagación al respecto. Los trabajadores protegidos, a diferencia de los precarios comentados más arriba, gozan de alguna cobertura de seguridad social, ya sea de largo o de corto plazo —en algunos casos, ambas.

Tabla 2. Estructura de clases sociales en Bolivia

Clase social	Porcentaje
Burguesía	0.2
Pequeña burguesía empresaria	8.6
Clase ejecutiva	1.2
Trabajadores expertos	12.5
Pequeña burguesía cultural	2.1
Campesinos	24.1
Trabajadores protegidos	4.6
Trabajadores precarios	46.4
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir de la categorización de Paz Gonzales (2023) sobre la Encuesta Nacional de Hogares 2019.

La Tabla 3 dibuja a grandes rasgos las formas en las que se ha conformado el mercado de trabajo. Prácticamente, la mayoría de las personas ocupadas tiene una educación inferior al bachillerato (47.9 por ciento) y no llega a un tercio quienes tienen por lo menos un año de educación superior (29.6 por ciento). Quienes alcanzaron el bachillerato y no siguieron adelante son 21.8 por cien-

to; en términos prácticos, un quinto del conjunto. Aunque la proporción es menor respecto de las personas que llegaron a cursar estudios superiores, hay que tener en cuenta que quienes obtuvieron el bachillerato y se quedaron ahí remite a una situación muy concreta: haber finalizado los 12 años de la escuela primaria y secundaria y haberse detenido ahí. La proporción de “estudios superiores” se refiere a situaciones más diversas: quienes entraron a la universidad uno, dos o varios años antes de abandonarla, los que egresaron sin concluir los requerimientos de graduación y los que efectivamente se titularon. En ese sentido, esta última categoría es más incluyente.

Tabla 3. Porcentaje de la población trabajadora entre 25 y 65 años según clases sociales y nivel educativo

Educación	Burguesía	Pequeña burguesía empresaria	Clase ejecutiva	Trabajadores expertos	Pequeña burguesía cultural	Campesinos	Trabajadores protegidos	Trabajadores precarios	Total
Menor a secundaria completa	0.0	5.4	0.0	0.5	0.2	17.5	1.9	22.4	47.9
Secundaria completa	0.0	2.5	0.1	1.1	0.2	3.0	2.1	12.8	21.8
Superior	0.2	2.6	1.4	14.0	2.3	0.7	1.7	6.7	29.6
Total	0.2	10.5	1.5	15.6	2.7	21.2	5.7	41.9	100

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta Nacional de Hogares 2019.

Al considerar los niveles educativos y la franja de edad de 25 a 65 años resaltan diferencias. Los trabajadores precarios con educación menor a bachillerato son el porcentaje más grande de toda la tabla (22.4 por ciento), seguido de los campesinos también sin conclusión del bachillerato (17.50 por ciento). Las contribuciones a los totales de quienes tienen secundaria completa o estudios superiores en estas dos clases son bastante menores. Los trabajadores protegidos, en cambio, se distribuyen de manera equilibrada entre los distintos logros escolares, lo que podría indicar que su contratación es menos rigurosa en relación a las credenciales educativas. La pequeña burguesía cultural, de la que hemos comentado que demanda algún tipo de credencial en general, se concentra algo más en la categoría de educación superior; no obstante, se distribuye equilibradamente en los deciles de ingreso. La pequeña burguesía empresaria puede dividirse en dos mitades: la que no concluyó el bachillerato y la que cuenta con bachillerato y hacia arriba. En este caso, se trata de quienes arriesgan su capital en empresas; diríamos que es la vía para hacerse espacio en el mercado de trabajo por el lado del olfato de los negocios y que ha merecido la atención de otros investigadores (Tassi, 2016; Tassi *et al.*, 2013).

En un lugar distinto al de las dos clasificaciones más nutridas se tiene a la tercera casilla que más porcentaje concentra (14 por ciento), la de los trabajadores expertos en virtud de poseer un conocimiento que es valorado. Esta casilla tiene la característica de ser, en cierto sentido, tautológica, ya que para poder ser considerado como trabajador experto hay que tener calificaciones académicas.¹ La burguesía y la clase ejecutiva apenas tienen casos en las categorías educativas “menor a secundaria completa” y “secundaria completa”, mientras se acumulan casi totalmente en la categoría de estudios superiores.

Tabla 4. Clases sociales según su composición por deciles de ingreso (porcentaje en columna)

Deciles de ingreso	Clase social							
	Burguesía	Pequeña burguesía empresaria	Clase ejecutiva	Trabajadores expertos	Pequeña burguesía cultural	Campesinos	Trabajadores protegidos	Trabajadores precarios
Primer decil		5.2	0.5	0.4	2.3	35.6	0.5	5.3
Segundo decil		7.5		1.4	7.5	20.8	0.9	9.6
Tercer decil		9.9	0.7	2.2	11.5	12.3	1.1	12.0
Cuarto decil	2.5	10.4	2.9	4.0	12.6	9.3	4.9	12.7
Quinto decil		8.3	4.7	7.1	10.2	4.4	13.6	12.9
Sexto decil		9.4	8.3	8.6	10.6	4.4	15.3	12.7
Séptimo decil		9.5	5.0	9.0	10.8	3.6	16.2	12.3
Octavo decil	3.3	11.6	7.3	15.4	9.8	3.7	18.1	10.5
Noveno decil	10.8	12.0	18.3	22.2	13.6	3.7	16.2	7.8
Décimo decil	83.4	16.2	52.3	29.7	11.1	2.3	13.3	4.1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Hogares 2019.

En la consideración de las clases, los grupos ocupacionales y los deciles de ingreso se dibujan importantes diferencias entre las clases, lo cual permite proponer un agrupamiento para indagar con mayor profundidad los efectos de la educación sobre las mismas. Las clases acomodadas son la burguesía, la clase ejecutiva y los trabajadores expertos que se forman más frecuentemente hasta los estudios superiores y que se concentran en los deciles de ingreso más altos. En cambio, la educación más baja se encuentra entre campesinos, trabajadores precarios y trabajadores protegidos; los dos primeros se concentran

¹ La construcción de las clases sociales de este esquema se apoya en un cruce de distintas variables. La existencia de “trabajadores expertos” que no tienen estudios superiores debe buscarse en la composición de ciertos grupos ocupacionales que en Bolivia se construyen a partir de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones. Es posible pensar situaciones por las cuales una persona en particular acaba ocupando un puesto laboral que se presume debería exigir bachillerato o una licenciatura sin contar con esa acreditación. Sin embargo, dar cuenta del 1.6 por ciento que se desempeña como trabajador experto, pero tiene estudios menores al bachillerato, excede las posibilidades de este artículo.

en deciles bajos. De los trabajadores protegidos podría alegarse que se distribuyen en los deciles de manera regular, sin embargo, no deja de ser relevante que, así como la mayor proporción se encuentra en el decil ocho, la proporción en los deciles no privilegiados suma 70 por ciento de la clase.

Las ventajas y desventajas de las clases dan una imagen que muestra, hasta cierto punto, algunas relaciones o posiciones que la teoría bien podría anticipar; sin embargo, en la siguiente sección se profundiza en la forma en que la educación modula estas desigualdades; para ello se realiza un análisis de cohortes para examinar cómo cambió en el tiempo la relación entre la educación y las ubicaciones en la estructura de clases.

EXPANSIÓN EDUCATIVA Y DESIGUALDADES ENTRE COHORTES

Hasta la Revolución Nacional en 1952, la educación boliviana estaba restringida. Si bien durante el periodo liberal la educación fue un tema de discusión y de debate, muchas veces muy lúcido, la acción estatal de expansión de la educación fue muy limitada. En las áreas rurales, en las que vivía la mayor parte de la población, la educación pública no sólo no llegaba, sino que además se perseguía a quienes pretendían organizar y prodigar educación a los indígenas. En las ciudades, el acceso a la educación tampoco estaba garantizado y resultaba, ante todo, un privilegio para los sectores económicamente acomodados (Choque Canqui, 1986).

Con el advenimiento de la Revolución Nacional se propuso una transformación profunda: ir de una “educación de castas a una educación de masas” (Cajías de la Vega, 1998: 1). El presidente Víctor Paz Estenssoro afirmaba que el proyecto inscrito en el Código de la Educación Boliviana respondía a las necesidades de un país subdesarrollado en el que convivían “grupos humanos en distintos grados de civilización” (Cajías de la Vega, 1998: 6). Fernando Diez de Medina, quien presidió a los redactores del Código de la Educación Boliviana de 1955, afirmó que con estas acciones Bolivia sería una república en la que campesinos y obreros tendrían acceso a la cultura. Trazaba así un alto ideal humanista para la educación boliviana, que se considera como una herramienta democrática, accesible para todos.

Los esfuerzos que siguieron dieron frutos muy lentamente. En 1976, 63.5 por ciento de la población en edad de asistir a la escuela a nivel nacional se habían matriculado, pero al observar por áreas geográficas la matriculación rural alcanzaba un poco más de la mitad de los niños y niñas (53.4 por ciento). Cabe recordar que en 1976 la mayoría de la población todavía era rural. En 1992 los números muestran que, del porcentaje total de la población en edad de ir a la escuela, asistieron 72.3 por ciento, 79.3 por ciento en el área urbana

y 62.6 por ciento en el área rural. En 2001, 79.7 por ciento de la población en edad escolar se matriculó; 82.7 por ciento en el área urbana, 74.7 por ciento en el área rural. En 2012, 57 años después de prometerse una educación para obreros y campesinos, la tasa de matriculación alcanzó 87.3 por ciento para el total y la diferencia entre la matrícula urbana y la rural se redujo a cinco puntos y medio. La matriculación había llegado a 89.1 por ciento en el área urbana y 83.5 por ciento en el área rural (INE, 2016).

Es razonable que en el proceso de expansión de la educación sean los grupos de edad más jóvenes los que tengan las tasas educativas más altas, porque se supone que los primeros cursos son requisito de los superiores. En 1976 asistía a la escuela 74.1 por ciento de los niños y niñas entre 6 y 11 años y 54.3 por ciento de los y las adolescentes entre 12 y 17 (INE, 2016). Treinta y seis años después, las tasas de las franjas más jóvenes no han dejado de incrementarse: 96.2 por ciento para quienes tienen entre 6-11 años y 88.6 por ciento para los que se ubican en la franja de 12-17 años.

El nivel de instrucción alcanzado ha evolucionado en consonancia con la matrícula aunque, por supuesto, pueden rastrearse los pesos del analfabetismo o la falta de acceso a la educación en las generaciones mayores. En 1976, 20 años después de establecida la educación universal y obligatoria, 41.6 por ciento de la población reportaba no tener ninguna educación y 36.5 por ciento había alcanzado la primaria, y éstas eran las dos categorías dominantes. En 1992 sólo un quinto de la población reportó ningún grado de instrucción, un tercio afirmó haber llegado a la primaria y 29.3 por ciento había llegado a la secundaria. El 2001 es el año censal en el que se ve que la mayoría de la población ya reporta algún grado de instrucción (35 por ciento recibió educación en la primaria y 33.1 por ciento lo hizo en la secundaria). En 2012 la tendencia se consolida y la educación secundaria se convierte en el logro más frecuente para los bolivianos (39.7 por ciento), aunque sigue sin ser mayoritario (INE, 2016). Los datos más recientes provenientes de Encuestas de Hogar (ENH, 2019) muestra un aumento ligero en la proporción de quienes alcanzan la educación secundaria: en 2019 la educación secundaria alcanzó a 40.2 por ciento de los bolivianos con más de 19 años.

La educación superior subió de 5.3 por ciento en 1976 a 11.9 por ciento en 1992, a 17.1 por ciento en 2001 y, finalmente, a 24.2 por ciento para 2012 (INE, 2016). Detrás de esta tendencia no hay que dejar de comentar que los aumentos en el nivel educativo de la población corren en paralelo a la urbanización del país, que justamente se hace predominantemente urbano entre 1976 y 1992. Esto es relevante en términos de accesibilidad, ya que las ciudades capitales del país son las receptoras principales de migrantes.

Aunque desde 1955 se habló de “expansión educativa” (Talavera, 2013), los indicadores muestran que la aprobación del Código de la Educación Boliviana marca el arranque de una iniciativa que tardó mucho en alcanzar niveles mayoritarios. La debilidad del Estado ha engendrado una institucionalidad débil de la

educación que debe sostener los proyectos y las reformas (Samanamud, 2023): al Estado le tomó más de 50 años lograr que la educación superior fuera la categoría más frecuente, en 2019 sólo 22 por ciento de los encuestados por el INE afirmó haber concluido el bachillerato sin luego perseguir otra formación superior.

Para el conjunto de la población entre 25 y 65 años, una parte importante de ella creció y se educó en un país que se había propuesto impulsar la educación universal y al mismo tiempo era predominantemente rural. Otros, en cambio, vivieron bajo el mismo principio educativo, pero en un país que se había urbanizado y en el que la mayoría de bolivianos ya residía en ciudades. Para examinar las diferencias, a continuación se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de dos modelos de regresiones logísticas (Tablas 5 y 6).

*Tabla 5. Factores asociados a la pertenencia a las clases acomodadas
Modelos de regresión logística para dos cohortes de edad. Razones de momios*

VARIABLES INDEPENDIENTES	Modelo cohorte 1954-1973	Modelo cohorte 1974-1994
Sexo (referencia= hombre)	1.55	1.47
Pertenencia a pueblo indígena originario campesino (referencia= no pertenece)	0.85	0.77
Nivel escolar (referencia= menos de bachillerato)		
Bachillerato	6.29	4.36
Estudios superiores	135.56	74.47
Log likelihood	664565.531	1648353.47
R ² de Nagelkerke	0.566	0.467
N	5.248	8.807

Nota: todas las variables incluidas en el modelo arrojaron una significancia menor a 0.001.

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Hogares 2019.

Los modelos de regresión logística incluyen tres variables independientes: sexo, pertenencia a pueblo indígena originario campesino y nivel escolar. Las variables sexo y pertenencia a pueblo indígena originario campesino fueron empleadas para controlar el nivel escolar. Se advierte que, al controlar por ambas variables, el nivel escolar es una variable más fuertemente asociada a la pertenencia a las clases acomodadas (Tabla 5) o a las clases de trabajo manual (Tabla 6), independientemente de si se es hombre o mujer, y si se responde positiva o negativamente a pertenecer a un pueblo indígena.

Al analizar el acceso a la clase acomodada según el sexo, utilizando a los hombres como categoría de referencia, se observan diferencias en las razones de momios entre las cohortes: en la cohorte 1954-1973, las mujeres tienen una razón de momios de 1.55 para acceder a la clase acomodada en comparación con los hombres, lo que indica una mayor probabilidad relativa de que ellas accedan a esta clase en esta cohorte. En la cohorte joven, la razón de momios disminuye ligeramente a 1.47, lo que sugiere una reducción en la ventaja relativa de las mujeres en comparación con la cohorte anterior.

En cuanto a la pertenencia a la clase acomodada según la pertenencia a un pueblo indígena originario campesino, utilizando como categoría de referencia a quienes no pertenecen a estos pueblos, los resultados muestran una menor probabilidad relativa de acceder a la clase acomodada en ambas cohortes. En la cohorte mayor, la razón de momios es de 0.85, lo que indica una menor probabilidad de que los individuos pertenecientes a pueblos indígenas accedan a la clase acomodada en comparación con aquéllos que no pertenecen a dichos pueblos. Esta tendencia se acentúa en la cohorte más joven, donde la razón de momios disminuye a 0.77, lo que sugiere una reducción adicional en las probabilidades relativas de acceso a la clase acomodada para las personas de origen indígena en comparación con las generaciones anteriores. Los valores de las razones de momios presentados para estas variables son interesantes, pero no son tan drásticos para sugerir una relación determinante entre las variables independientes y la dependiente.

En este análisis la variable que resulta más determinante es el nivel escolar, que comentaremos a continuación. Para la cohorte más joven las razones de momios muestran que las probabilidades de ser parte de las clases acomodadas son cuatro veces más grandes si se tiene bachillerato en oposición a no haber acabado la secundaria. Más impactante resulta que ser profesional multiplica por 74 veces la probabilidad de ser de las clases acomodadas respecto de quienes no acabaron la secundaria.

En la generación más adulta la razón de momios para acceder a las clases acomodadas se dispara hasta 135 veces más oportunidades para quienes tienen estudios superiores respecto de quienes no han concluido el bachillerato. Los bachilleres tienen, en cambio, seis veces más probabilidades de llegar a la clase acomodada que quienes caen en la categoría sin estudios concluidos.

Es consistente con las restricciones educativas de mediados del siglo xx que para la generación mayor, el título haya tenido un valor mayor y que les haya servido para llegar a las clases acomodadas. En medio de un país que anhelaba seguir los pasos de la modernización, la educación se convertía en lo que Bourdieu (2013) llamó “cuarteles de nobleza” y la posibilidad de ser reconocido por otros como “licenciado”. El valor, por lo menos en cuanto a probabilidades, se reduce a la mitad para la generación más joven, aunque no deja de ser un antecedente muy potente para acceder a posiciones deseadas en la estructura social.

En el segundo modelo se trabaja con una variable dependiente sobre pertenencia a las clases de trabajo manual (trabajadores protegidos, precarios y campesinos). Se consideran nuevamente las variables independientes de género, pertenencia indígena y nivel educativo. Las pseudo R^2 para ambas cohortes presenta valores relevantes: 0.400 para la más adulta y 0.342 para la más joven.

Tabla 6. Factores asociados a la pertenencia a las clases de trabajo manual.
Modelos de regresión logística para dos cohortes de edad
Razones de momios

Variables independientes	Modelo cohorte 1954-1973	Modelo cohorte 1974-1994
Sexo (referencia= hombre)	La variable “sexo” fue excluida del modelo debido a su falta de significancia estadística ($p > 0.05$).	0.77
Pertenencia a pueblo indígena originario campesino (referencia= no pertenece)	1.53	1.22
Nivel escolar (referencia= menos de bachillerato)		
Bachillerato	0.47	0.83
Estudios superiores	0.04	0.08
Log likelihood	1321217.14	2505173.22
R ² de Nagelkerke	0.400	0.342
N	5.248	8.807

Nota: salvo en los casos que se indican, todas las variables arrojaron valores p menores a 0.001.

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Hogares 2019.

Sobre las variables de control, en la Tabla 6, que presenta los factores asociados a la pertenencia a las clases de trabajo manual mediante modelos de regresión logística para dos cohortes de edad, se observa lo siguiente: en la cohorte 1954-1973, la variable sexo fue excluida del modelo por falta de significancia estadística ($p>0.05$). En la cohorte 1974-1994, las mujeres tienen una razón de momios de 0.77, lo que sugiere que, en comparación con los hombres, tienen 23 por ciento menos probabilidades de pertenecer a las clases de trabajo manual, controlando por las demás variables del modelo.

Según la variable pertenencia a pueblo indígena originario campesino (referencia: no pertenece) se observa lo siguiente: para la cohorte 1954-1973, quienes pertenecen a pueblos indígenas originarios campesinos tienen una razón de momios de 1.53, lo que indica que tienen 53 por ciento más probabilidades de pertenecer a las clases de trabajo manual en comparación con quienes no pertenecen a estos pueblos. Para la cohorte 1974-1994, la razón de momios es de 1.22, lo que refleja 22 por ciento más de probabilidades en comparación con la misma referencia.

Nuevamente la variable nivel educativo es mucho más determinante, como puede verse en los resultados. En la generación más adulta, tener título de bachiller reduce en 53 por ciento las probabilidades de llegar a un trabajo en las clases trabajadoras manuales y alcanzar la educación superior lo hace en 96 por ciento, respecto de quienes no concluyeron la secundaria. El panorama es similar al considerar la cohorte de menos años: el bachillerato reduce en 27 por ciento las probabilidades de alcanzar un puesto en las clases de trabajo manual

y tener estudios superiores reduce en 92 por ciento las probabilidades de tener un trabajo en dichas clases, en comparación con quienes no concluyeron el bachillerato. Es muy claro —y sin variaciones en el tiempo— que los estudios superiores alejan a las personas de las clases que realizan trabajos manuales. Al considerar las razones de momios para el bachillerato se nota una disminución importante de la probabilidad de no pertenecer a una clase de trabajo manual habiendo alcanzado el bachillerato, lo que indica que éste tuvo un valor de mercado más importante en el pasado. En cambio, los estudios superiores, ateniéndonos a las razones de momios distintas para las generaciones, no se han devaluado a este respecto.

En términos generales, se sabe que las credenciales que son escasas en el mercado de trabajo se valorizan más, no sólo por el hecho de su rala disponibilidad sino, además, en un contexto en el que la lectoescritura y la aritmética resultan conocimientos básicos que prestan un servicio en distintos emprendimientos. Más aún, otros conocimientos más sofisticados pueden ser valorados en una sociedad como la boliviana, que aspiraba a transitar por los caminos del desarrollo. No obstante, no hay que dejar de lado las reflexiones de Collins (1971), quien señala las posibilidades de acaparamiento de oportunidades que proveen las credenciales educativas: un grupo de élite puede acaparar las mejores oportunidades laborales a sus herederos o seguidores en cuanto éstos pueden acceder a educación y se guarda la apariencia de que esto obedece a razones legítimas.

La expansión educativa, en otros contextos, produjo la devaluación de los títulos. Conforme estos títulos están más disponibles es posible encontrar más oferentes de las mismas destrezas y recibir remuneraciones más bajas por el mismo trabajo. Esto es percibido por los mismos actores que pugnan por hacer una carrera escolar porque saben que en algún momento “ser bachiller no basta”. Sin embargo, los modelos propuestos muestran que la expansión educativa no ha alcanzado una extensión que produzca esa devaluación, sino marginalmente. Las razones de momios indican que las mayores probabilidades de ubicarse en clases más acomodadas benefician a quienes alcanzan titulaciones o educación superior, incluso en la cohorte más joven, aunque atenuadamente respecto de la cohorte de mayor edad.

La situación boliviana puede entenderse en el recorrido entre una y otra posición, aunque no se haya llegado a una desvalorización del título universitario y éste no revista los oropeles que tuvo en el pasado. Conviene recuperar las formulaciones realizadas por Kelley y Klein (1977; 1981) quienes tomaron el caso de Bolivia para discutir una dimensión de la desigualdad que atañe a la educación y que sirve para iluminar este caso.

Antes de la revolución de 1952, Bolivia tenía una estructura agraria en la que predominaban las haciendas. Si bien en términos económicos éstas habían mostrado una declinante capacidad de generar excedentes, la población sujetada

al trabajo en sus lindes no ejercía derechos de ciudadanía. En consecuencia, quienes estaban sujetos al pongueaje (obligación impuesta a los indígenas para trabajar para los hacendados dueños de la tierra en la que residen), estaban atados a destinos que reproducían su posición en el agro y que, en el mejor de los casos, podían aprovechar el naufragio económico de las haciendas para hacerse propietarios de extensiones de tierra para el sustento familiar.

Con la revolución —y más específicamente con la Reforma Agraria— se estableció el marco jurídico que abolió la propiedad hacendaria y las relaciones de pongueaje, lo que en algunos lugares ya se estaba produciendo en los hechos (Soliz, 2022; Laguna, 2022). Además, la nacionalización de las minas destruyó la gran propiedad de la más alta élite del país al forzarse el cambio de manos al Estado. La siguiente tarea fue la expansión de servicios del Estado en educación y salud en un contexto de desorden económico que afectó principalmente a los sectores antes privilegiados. De acuerdo con Kelley y Klein (1981), los efectos de la revolución en el corto plazo redujeron la desigualdad tanto porque ofrecieron redistribución de activos —como la tierra— como por el golpe económico a las capas más altas, que perdieron el control de las minas en favor del Estado.

El argumento central de Kelley y Klein (1981) es que, a pesar de la reducción de la desigualdad en el corto plazo, hubo un incremento de la misma en el mediano plazo. Se anotó en las páginas precedentes que la revolución procuró una educación universal como camino para un país que quería abandonar una situación de subdesarrollo. Uno de los aspectos de aquello es la valoración de conocimientos técnicos y científicos, de la formación universitaria y humanística como expresiones de modernización. El concepto empleado por los autores es “capital humano”, con el que analizan la incorporación que hacen los sujetos de destrezas educativas y técnicas, mismas que estaban desigualmente distribuidas. Las zonas más alejadas, predominantemente agrícolas o agrarias, carecían de capital humano al mismo tiempo que necesitaban de mediadores culturales, en sentido amplio, para su modernización.

Kelley y Klein (1981) afirman que lo que se ha verificado es una reducción inicial de la desigualdad, sólo para asistir a una reformulación en términos educativos —ya no patrimoniales— de las inequidades entre la población boliviana. Al considerar la cohorte nacida entre 1954 y 1974 y las probabilidades que otorga la educación superior de ser parte de las clases acomodadas, las afirmaciones de Kelley y Klein (1981) son consistentes al menos en lo que respecta a las diferencias educativas y lo que el capital humano puede hacer por cada actor. A la vez, hay que notar que las observaciones de los autores se circunscriben justo a la Bolivia previa a la urbanización mayoritaria del país, al aumento efectivo de la matriculación y al arribo de las mayorías poblacionales a niveles superiores a la primaria.

En 2007 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publicó el Informe de Desarrollo Humano para esa gestión con un análisis del “estado del Estado”. La sección dedicada a la educación contiene mapas interesantes sobre la expansión de establecimientos de instrucción. Se ve un aumento sostenido de escuelas, aunque discreto, desde las reformas liberales a inicios del siglo xx, así como un esfuerzo adicional después de la revolución. Sin embargo, se asumió con facilidad que la educación ya había cambiado de rumbo en 1952 (o 1955).

CONCLUSIÓN

Este artículo ha explorado la relación entre el nivel educativo y la estructura de clases sociales en Bolivia, mediante la comparación de poblaciones de dos cohortes de edades. A lo largo del análisis se observó que, si bien la educación sigue siendo importante para la movilidad social, la expansión educativa y la urbanización han generado cambios importantes en cómo se distribuyen las oportunidades.

En la cohorte más antigua, la educación superior ofrecía una ventaja considerable para alcanzar posiciones en las clases acomodadas, en gran parte debido a las restricciones educativas de la época. Visto desde el segundo modelo de este artículo, la educación superior reduce las probabilidades de llegar a las clases manuales en comparación con quienes tienen menores niveles educativos. En un momento histórico en el que la educación estaba abierta a todos sólo nominalmente, el acceso y posibilidades de continuar hasta la conclusión de los estudios secundarios y la realización de estudios terciarios era una marca de diferencias sociales. Esto puede afirmarse en coincidencia con las observaciones de Kelley y Klein (1977; 1981), quienes mostraron el incremento de desigualdad por vías educativas en el periodo posterior a la revolución de 1952.

En contraste, la cohorte más joven muestra una atenuación de la ventaja que otorgan los niveles educativos, lo cual refleja los efectos de la masificación educativa. No obstante, las credenciales educativas aún desempeñan un papel importante para evitar que los individuos caigan en las clases menos favorecidas. El hecho de que quienes contaban con estudios superiores antes de la urbanización del país tuvieran 135 veces más posibilidades de llegar a clases acomodadas que quienes no los tenían muestra una cara de las desigualdades educativas. Igual es llamativo que esas probabilidades mermen a la mitad después de la urbanización, pero no dejan de ser probabilidades monstruosamente más altas. Al incorporar la segunda cohorte en el análisis se matiza el argumento de Kelley y Klein, ya que hay una atenuación de la desigualdad. Por otro lado, todo esto muestra que la pura expansión educativa no reduce la desigualdad, al menos no en los modos en que se ha llevado a cabo en Bolivia.

La expansión de la educación, que ha transitado de un sistema de élite a uno de masas, no ha logrado eliminar las desigualdades inherentes al acceso y éxito en el sistema educativo. Aunque se ha avanzado hacia la universalización, las diferencias entre quienes alcanzan estudios superiores y quienes no lo hacen siguen siendo significativas para determinar su posición en la estructura social.

Los elementos de este análisis permiten sugerir que la hipótesis de la desigualdad mantenida al máximo de Raftery y Hout podría tener asidero en Bolivia. La expansión educativa empezó a reflejarse en las tasas de matriculación cuando la población residió mayoritariamente en las ciudades; es decir, la gente fue a buscar las escuelas antes de que las escuelas fueran a encontrarlos en los pueblos. Parece razonable sospechar que la educación primaria y secundaria fueron más abiertas cuando las clases privilegiadas ya habían saturado esos niveles educativos y se movieron hacia la educación superior. Incluso hoy la educación superior es restringida en términos prácticos y sólo una quinta parte de las y los jóvenes llega a este nivel. Los datos sugieren que esas personas están en mejor posición de llegar a clases acomodadas. Probar la DMM en el contexto boliviano puede resultar desafiantes por los datos que es preciso recabar para hacer el análisis, pero, al mismo tiempo, puede arrojar evidencia importante para entender mejor la desigualdad educativa.

REFERENCIAS

- BOUDON, Raymond (1983), *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2013), *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BREEN, Richard y Jan O. Jonsson (2005), “Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent research on educational attainment and social mobility”, *Annual Review of Sociology*, vol. 31, pp. 223-244.
- BYRNE, David (2002), *Interpreting Quantitative Data*, Londres, Sage Publications.
- CAJÍAS de la Vega, Beatriz (1998), “1955: de una educación de castas a una educación de masas”, *Revista Ciencia y Cultura*, núm. 3, en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100008 (consulta: 2 de septiembre de 2024).
- CHOQUE Canqui, Roberto (1986), *La masacre de Jesús de Machaca*, La Paz, Chitakolla.
- COLLINS, Randall (1971), “Functional and Conflict Theories of Educational Stratification”, *American Sociological Review*, vol. 36, núm. 6, pp. 1002-1019.
- DE IBARROLA, María (2009), “El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-19.

- GUSTAFSON, Bret (2009), *New Languages of the State: Indigenous resurgence and politics of knowledge in Bolivia*, Londres, Duke University Press.
- Instituto Nacional de Estadística (2016), *Características educativas de Bolivia. Censos 1976, 1992, 2001 y 2012*, La Paz, Instituto Nacional de Estadística.
- KELLEY, Jonathan y Herbert Klein (1977), “Revolution and the Rebirth of Inequality: A theory of stratification in postrevolutionary society”, *American Journal of Sociology*, vol. 83, núm. 1, pp. 78-99.
- KELLEY, Jonathan y Herbert Klein (1981), *Revolution and the Rebirth of Inequality. A Theory of inequality and inherited privilege applied to the Bolivian National Revolution*, Los Ángeles, University of California Press.
- LAGUNA QUIROGA, Arian (2022), *Los orígenes sociales del poder campesino en Bolivia: dominación tradicional, mercado y rebeliones en los Andes (1882-1982)*, Tesis de Doctorado, México, El Colegio de México.
- LUCAS, Samuel (2001), “Effectively Maintained Inequality: Education transitions, track mobility and social background effects”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, núm. 6, pp. 1642-1690.
- MORA Salas, Minor y Orlandina de Oliveira (2014), “¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza”, en Minor Mora Salas y Orlandina de Oliveira (coords.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*, México, El Colegio de México, pp. 245-312.
- MÜLLER, Walter y Yossi Shavit (1998), “The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries”, en Yossi Shavit y Walter Muller (coords.), *From School to Work*, Oxford, Clarendon Press, pp. 5-24.
- OXFAM (2023), *La igualdad posible. Alternativas para imaginar la próxima milla*, La Paz, Oxfam.
- PAZ GONZALES, Eduardo (2023), *El esquema de clases sociales en Bolivia*, La Paz, IDIS-UMSA.
- PAZ GONZALES, Eduardo y Sergio Ramírez Álvarez (2020), *Los nietos del proletariado urbano. Dinámicas de estratificación y movilidad social en familias obreras de La Paz*, La Paz, Centro de Investigaciones Sociales.
- PÉREZ SÁINZ, Juan Pablo (2014), *Mercados y bárbaros: la persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*, San José de Costa Rica, FLACSO.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Bolivia (2018), *Movilidad socioeconómica y consumo en Bolivia: patrones de consumo en sectores emergentes*, La Paz, cis/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Bolivia.
- Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (2007), *Informe nacional sobre desarrollo humano 2007. El estado del Estado*, La Paz, PNUD.
- RAFTERY, Adrian y Michael Hout (1993), “Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75”, *Sociology of Education*, vol. 66, núm. 1, pp. 41-62.

- RAMÍREZ Álvarez, Sergio (2024), *Transitar la clase media*, La Paz, IDIS-UMSA.
- RODRÍGUEZ, Santiago Andrés (2018), “La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional”, *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 8-31. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58603>
- SAMANAMUD, Jiovanny (2023), *La descolonización de la educación: El “modelo” educativo socio-comunitario productivo*, La Paz, Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- SOLÍS, Patricio y Emilio Blanco (2014), “La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la ciudad de México: un panorama general”, en Emilio Blanco, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.), *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, INEE, pp. 21-37.
- SOLIZ, Carmen (2022), *Campos de revolución. Reforma agraria y formación del Estado en Bolivia*, La Paz, Plural.
- TALAVERA Simoni, María Luisa (2013), “Maestros urbanos y rurales en la expansión de la educación pública boliviana. 1940-1964”, *Ciencia y Cultura*, núm. 30, pp. 175-197.
- TASSI, Nico (2016), *The Native World-System. An ethnography of Bolivian Aymara traders in the global economy*, Oxford, Oxford University Press.
- TASSI, Nico, Carmen Medeiros, Antonio Rodríguez-Carmona y Giovana Ferrufino (2013), “*Hacer plata sin plata*”. *El desborde de los comerciantes populares en Bolivia*, La Paz, PIEB.
- TROW, Martin (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education.
- YAÑEZ Aguilar, Ernesto (2021), “Equidad y oportunidades educativas: evidencia para el periodo 2000-2019”, La Paz, Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo (INESAD), vol. 1, pp. 238-261, en: https://inesad.edu.bo/eBooks/EvaluacionDeLaCalidadDelCrecimientoEnBolivia_I.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2024).