

PROBLEMAS Y PROYECCIONES DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA Y CUATRO PAÍSES SUDAMERICANOS

Blithz Lozada Pereira¹

Resumen

Comparativamente, el texto pone de manifiesto la situación educativa de Bolivia en relación con Chile, Perú, Uruguay y Venezuela. Aunque los datos estadísticos no están completos en todos los aspectos comparados, son significativamente importantes para evaluar las distintas políticas educativas, en lo concerniente al gasto público, la alfabetización, la cobertura educativa por niveles y entornos, los beneficios sociales y económicos, el nivel educativo de los padres, además de otras temáticas evidenciadas en indicadores. Por lo demás, analizar estos aspectos teniendo en cuenta, la problemática de género y la exclusión indígena, permite apreciar lo esencial de políticas educativa. En lo concerniente a datos estadísticos, el trabajo muestra que los indicadores disponibles oficialmente en Bolivia, no son suficientes ni fiables para labores de investigación.

¹ Blithz Lozada es miembro de número de la Academia Boliviana de la Lengua. Licenciado en Filosofía, estudió Economía y obtuvo varios títulos de postgrado: dos de maestría. Fue Director del Instituto de Estudios Bolivianos, del Departamento de Investigación, Postgrado e Interacción Social, y del Departamento de Relaciones Internacionales de la U.M.S.A. Es docente de postgrado y pre-grado e investigador desde 1993. Participó en programas de postgrado nacionales e internacionales, con cooperación de la Universidad Politécnica de Valencia y Duke University. Realizó más de cuarenta proyectos en educación y filosofía, ciencias políticas y estudios culturales; desarrollo profesional, tecnológico y científico. Publicó 18 libros, y sesenta artículos en revistas especializadas. Fue expositor invitado en Norte, Centro y Sudamérica, Europa y África. Organizó eventos internacionales académicos y científicos en La Paz, y colaboró en infinidad de actividades. Asistió a más de cincuenta congresos y reuniones. Es miembro honorario de la Sociedad Peruana de Educación Intercultural desde el año 2004 y ha recibido en varias ocasiones, reconocimiento del Sistema Universitario Boliviano. Fue miembro ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana, de la Central Obrera Boliviana y Director de unidades educativas. Información personal, profesional y textos completos de acceso gratuito y materiales académicos, se encuentran en su página web: www.cienciasyletras.edu.bo.

Palabras clave

Educación // Políticas educativas // Educación comparada en Sudamérica

Abstract

The article shows the state of education in Bolivia in comparison with Chile, Peru, Uruguay and Venezuela. Although statistics are not complete in all respects compared here are significantly important to evaluate different education policies, with regard to public expenditure, literacy, educational coverage by levels and environments, the social and economic benefits, educational level of parents, and other themes evident in indicators. To analyze these aspects, taking into account gender issues and indigenous exclusion, allows appreciate the essence of educational policies. Regarding statistics, the text shows that indicators officially available in Bolivia, are insufficient and unreliable for research work.

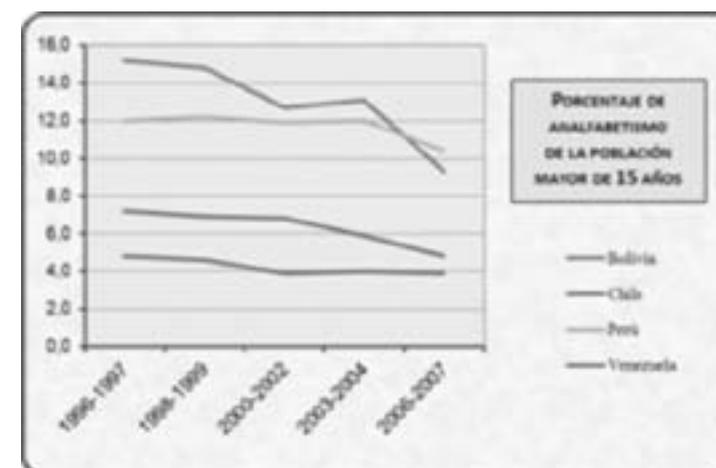
Key words

Education // Educational Policy // Comparative Education in South America

Desde la *Declaración de Jomtien* enunciada por la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* en Tailandia el año 1990, se estableció que los niños, jóvenes y adultos gozan del derecho de beneficiarse de oportunidades educativas similares que les permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Entre éstas, las *básicas* incluyen la adquisición de herramientas esenciales para aprender, además de los contenidos que forman capacidades para vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones y seguir aprendiendo. Al satisfacerse tales necesidades se debería formar también la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual; comprometiéndose a promover la educación de los demás, fomentando la justicia, protegiendo el medio ambiente y tolerando los sistemas sociales, culturales y religiosos distintos a los propios. Así, la educación coadyuvaría significativamente a trabajar por la paz, la igualdad, la solidaridad y el progreso.

Los problemas, posibilidades y limitaciones de la educación no son nuevos, no obstante las tendencias internacionales las últimas dos décadas han motivado la generación de políticas públicas centradas en la igualdad de oportunidades y el acceso mayoritario de la población a los distintos niveles regulares. Si bien los estudios de desigualdad educativa en los países desarrollados ponen en evidencia importantes logros que favorecen condiciones de equidad para los grupos migrantes étnicamente

diferenciados, mostrándose los avances en contra de la desigualdad de género, y de las minorías, habiendo madurado trascendentales frutos en expansión educativa; todavía en los países pobres las problemáticas de desigualdad dejan advertir situaciones precarias agravadas por las condiciones económicas, sociales y culturales. En estos contextos, todavía subsiste el analfabetismo y hay escasa cobertura educativa, además de altas tasas de deserción y reprobación.



La tensión dinámica entre la equidad y la calidad de la educación es la clave para que los sistemas educativos tengan trascendencia social sin dejar de ser competitivos. Si bien es necesario establecer medidas que faciliten la igualdad de oportunidades para el ingreso y la conclusión de estudios en los distintos niveles de la educación regular, también es imprescindible precautelar una educación científica y tecnológica sólida, formando competencias y habilidades útiles para la vida cotidiana y profesional, en un entorno con enfoque humanista desplegando valores, actitudes y gestos para la existencia libre, democrática, tolerante y dialógica. Al tiempo de enfrentar las exclusiones y discriminaciones sociales, económicas, genéricas y étnicas, el sistema educativo deberá hacerse también restrictivo para emplear con eficiencia sus recursos, de acuerdo a las aptitudes y el esfuerzo de quienes transitan por sus distintos subsistemas, sin dar lugar a discursos que, por ejemplo, denuncien como *elitista* que la más alta formación de postgrado e investigación en fronteras de la ciencia, la realicen indefectiblemente segmentos minoritarios.

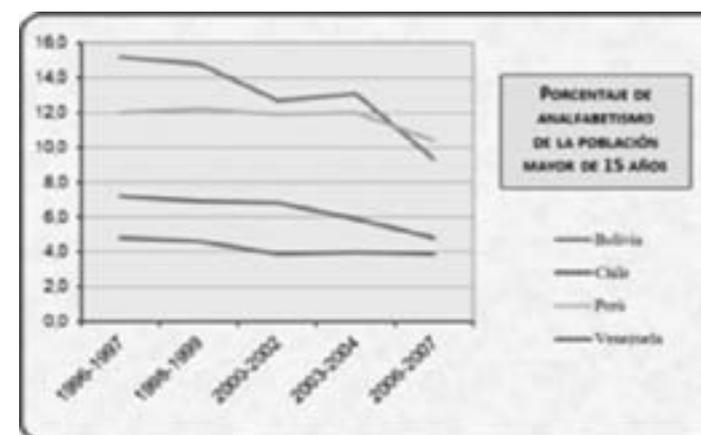
En general, se reconoce hoy día que desde el ingreso al nivel inicial, el alumno primero y después el estudiante, tiene derecho a gozar de igualdad

de oportunidades para culminar con éxito cada nivel, ingresando y cursando el siguiente hasta el universitario y el de postgrado eventualmente. La sociedad y las políticas gubernamentales, en este sentido, ofrecerían las condiciones apropiadas para orientar las trayectorias vitales en beneficio de los individuos y de la propia sociedad a largo plazo, legando a las generaciones del futuro, un mundo apto en el que se realice con madurez, el equilibrio y la dignidad individual y colectiva, capitalizando la herencia cultural y simbólica.

La medición de la calidad educativa de un país, si se la lleva a cabo regularmente y con criterios técnicos, ha de ser necesariamente, comparativa. Al contrastar la calidad de varios países de una región determinada, por ejemplo, es posible establecer con objetividad, los niveles de logro de los estudiantes en lo concerniente a competencias y habilidades alcanzadas. Así, el desarrollo exitoso de políticas educativas genera nuevos desafíos diferenciales para los países. Por ejemplo, la medición de la calidad en Europa y la OCDE establece el imperativo de mejorar la competencia lingüística, la comprensión lectora, el razonamiento abstracto, la inferencia matemática y el conocimiento actualizado de las ciencias, considerando los logros más altos de los países evaluados. No obstante, frente a este desafío hay otro también importante, difícil de conciliar con el anterior e inclusive a veces, más apremiante: aplicar políticas contra la desigualdad y en pro de la expansión educativa.

En contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa está relegada, en general, por atender la equidad. Más, si las políticas las realizan regímenes populistas. Abogan por los derechos de las mayorías a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y por el imperativo de obrar contra el analfabetismo.

Ofrecer una educación de alta calidad científica en este contexto ideológico, una educación que forme habilidades profesionales calificadas, y capacidades para la alta investigación, que incentive la competencia cognitiva y la eficiencia, que promueva valores humanos atendiendo también a la crítica, la libertad de opinión y el compromiso político con la sociedad, queda relegado por la *prioridad* de la equidad. Sin duda, hay una sólida justificación en que segmentos cada vez mayores de la población aprendan a leer y escribir. No obstante, surge otra tensión en la educación: si la alfabetización debería estar exenta de toda forma de propaganda ideológica proclive al poder imperante, si no debería estimular la libertad y motivar a pensar por uno mismo.



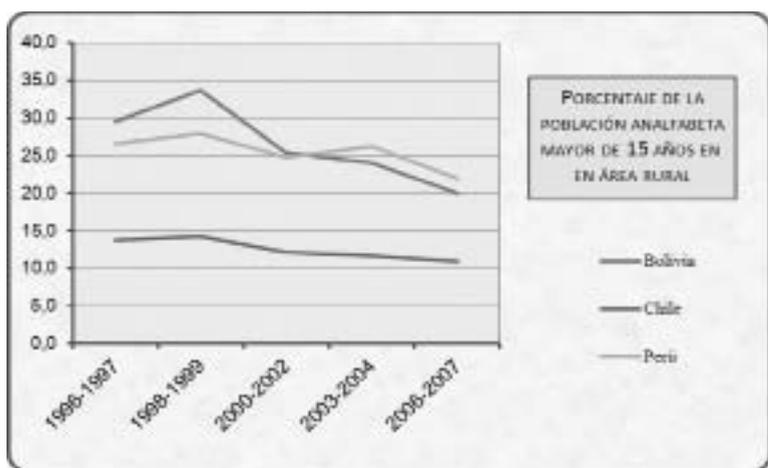
Según estas puntualizaciones, cabe hoy preguntarse si ser analfabeto refiere sólo la incapacidad de leer y escribir, de comprender un texto, de usar un ordenador, o también refiere la negación a emplear la propia capacidad intelectual, siendo crítico de la manipulación ideológica en desmedro de las opiniones genuinamente propias. Cabe preguntarse si el discurso de la igualdad de oportunidades y la alfabetización no se implementa con el objetivo de una dominación masiva domesticando la conciencia del ser humano extensiva e intensivamente, hasta niveles nunca antes alcanzados.

La información educativa de la CEPAL

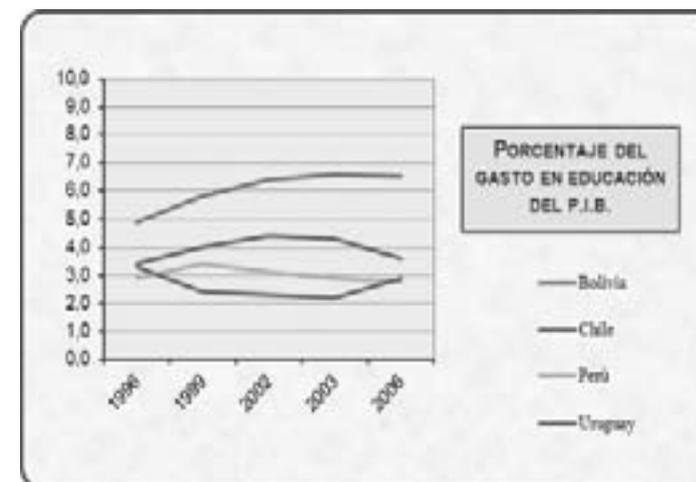
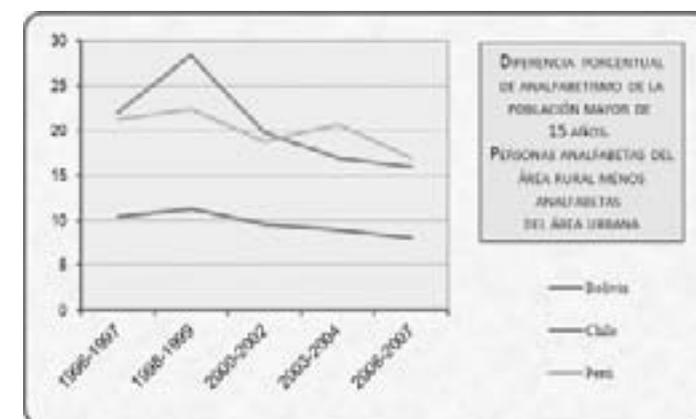
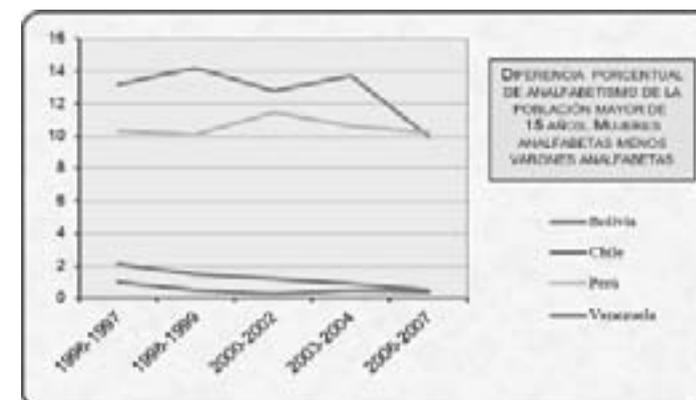
Pretender comparar a Bolivia con los países europeos sería un despropósito. Por ese motivo, considerándose los datos educativos de la Comisión Económica para América Latina, se ha elegido aparte del país andino, otros cuatro países sudamericanos que muestren logros y tradiciones políticas relativamente distintas. Tales contextos se contrastan con la situación educativa de Bolivia. Se trata de Uruguay, Chile, Perú y Venezuela, aunque en algunos casos debido a la ausencia de datos de los cinco países, no es posible realizar la comparación. Además, cabe indicar que las comparaciones no incluyen evaluación de la calidad educativa, porque en Bolivia, sólo una vez se realizó tal medición y no se lo hizo con instrumentos estandarizados reconocidos internacionalmente. Por lo demás, los datos de la CEPAL sobre Bolivia, se basan en los reportes del Instituto Nacional de Estadística, carente hoy de fiabilidad en la elaboración de información, por determinados sesgos y porque procesa información con datos procedentes del censo de 2001, incurriendo inclusive en discrepancias con datos oficiales del Estado.

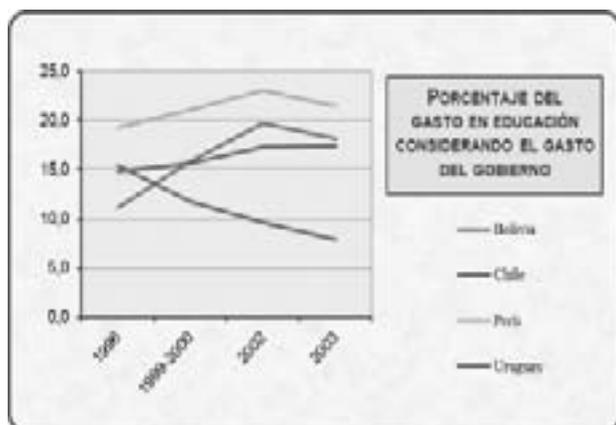
Los cuadros de los cinco países seleccionados que se adjuntan en el presente texto, muestran lo siguiente respecto de la situación de la educación en Bolivia desde mediados de los años 90 hasta el año 2007 inclusive:

Lo más destacado de Bolivia en comparación a los demás países son los logros contra el analfabetismo. En poco más de una década, el 15% de la población analfabeta mayor de 15 años, disminuyó a 9%, quedando inclusive ligeramente debajo de Perú; aunque estos datos no son comparables con la situación de Chile: 4%. No obstante, Bolivia y Perú son los países con mayor desigualdad de género: de 100 personas, hay 5 mujeres analfabetas más que los varones analfabetos; mientras que en Chile hay sólo 2 mujeres analfabetas más por cada mil personas. Al considerarse el bachillerato de varones y mujeres entre 20 y 24 años, la más alta inequidad de la muestra es también de Bolivia el año 2004: 6 varones por 5 mujeres. Respecto del área rural, también Bolivia y Perú son los países más desiguales, habiendo 8 ó 9 personas del campo analfabetas más que los analfabetos de la ciudad en una muestra de 100 individuos. En este caso, Chile evidencia la relación más baja con sólo cuatro analfabetos más en el área rural respecto de la ciudad.

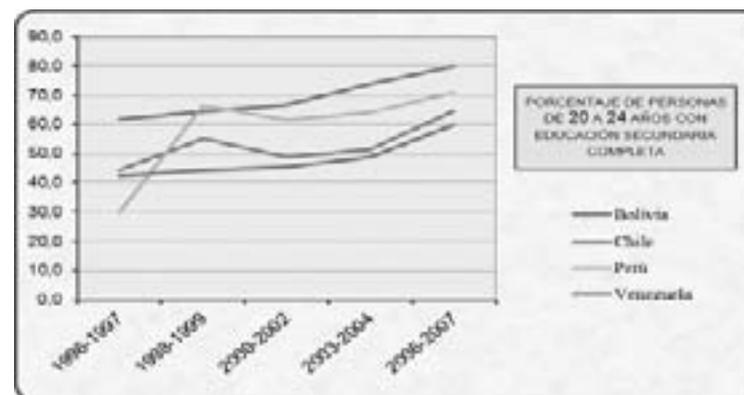
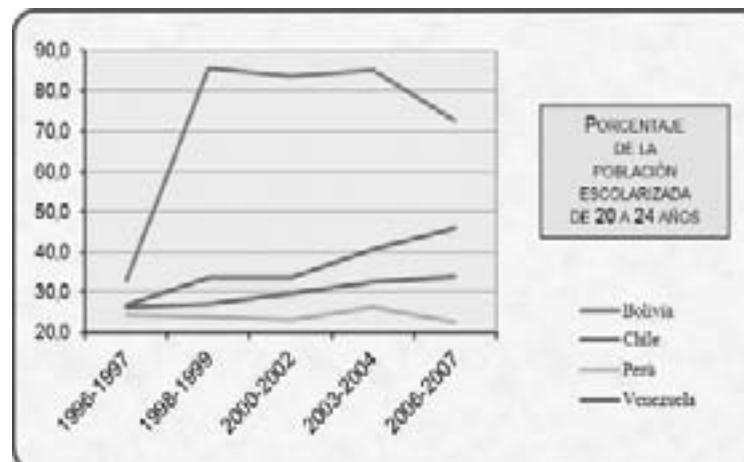
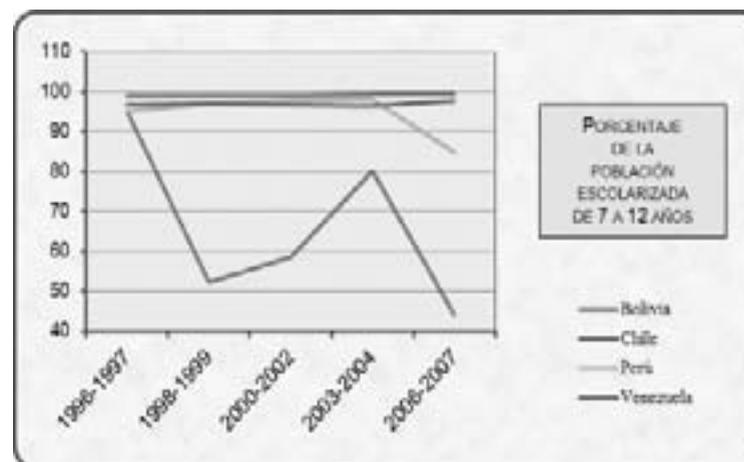
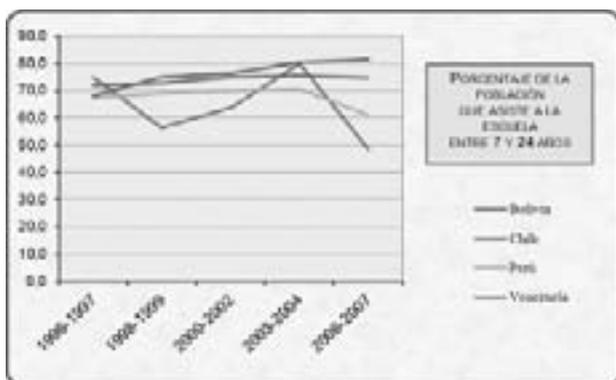


Pese a que Bolivia, en general, se encuentra en la peor situación educativa de la muestra seleccionada, no sucede lo mismo con los datos de gasto en educación. Frente a Perú (2,8%), Bolivia habría gastado el año 2007, el 6,5% de su PIB en educación, manteniéndose muy por lo alto de los demás países en diez años. Similar situación aunque no tan extrema, se verificaría al considerar la información oficial que se refiere al gasto del gobierno en lo concerniente a la educación.

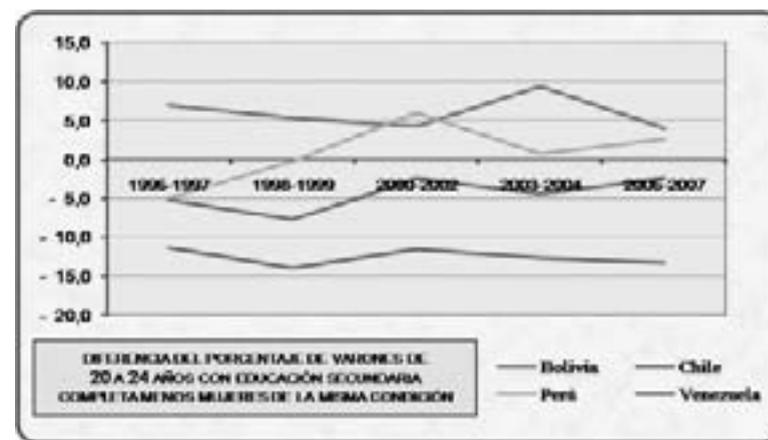
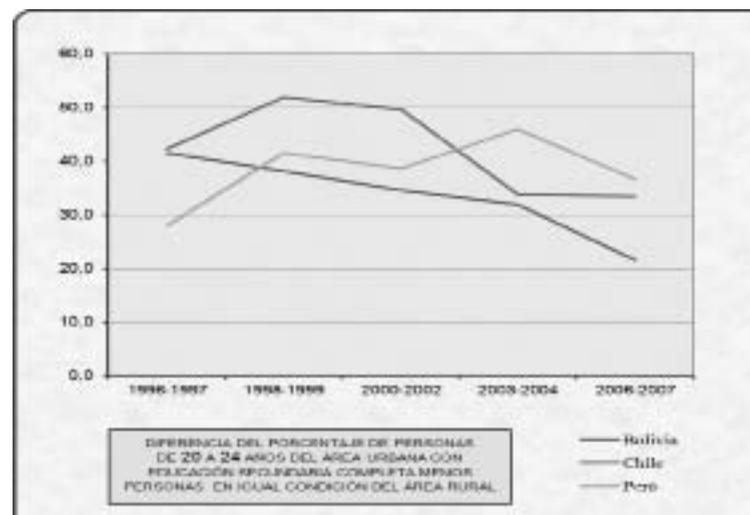
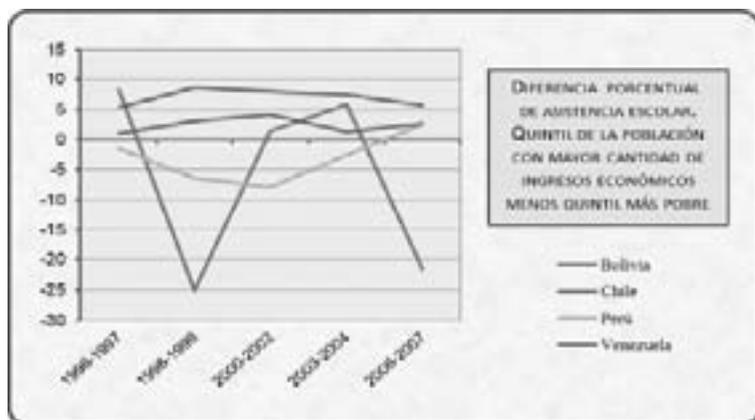




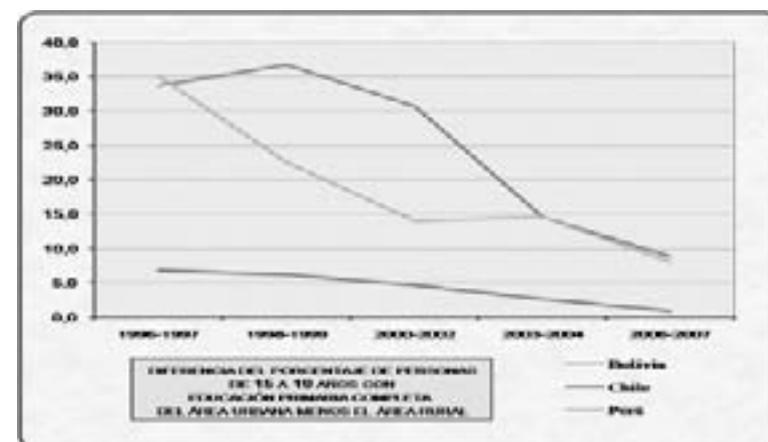
No obstante, la información de Bolivia en la que se basa la CEPAL no es consistente. Por ejemplo, la alfabetización no se relaciona con la cobertura. Pese a los logros, la cobertura de la población escolarizada habría llegado a ser la más baja de los países seleccionados el año 2007. De una situación expectable hacia 1996 y de buenos alcances en 2004, habría disminuido al 48,5%, lo que significaría que más de la mitad de la población boliviana entre 7 y 24 años no estaría en la escuela; contrastándose con los datos de Venezuela (82%) y Chile (75%). La situación se hace más difícil de entender si se tiene en cuenta la tasa de escolaridad de 7 a 12 años (44%, en comparación al 99% de Chile) y la tasa de 20 a 24 años (la más alta de cuatro países, con 72%). ¿Cómo se explica disminuir el analfabetismo con porcentajes progresivamente menores de cobertura para los estudiantes más jóvenes, y cómo es posible tener una tasa muy alta de cobertura en estudios superiores con tasas muy bajas en primaria y secundaria? Aquí, como en otros componentes, la información sin duda, da lugar a que subsistan dudas acerca de su fidelidad.

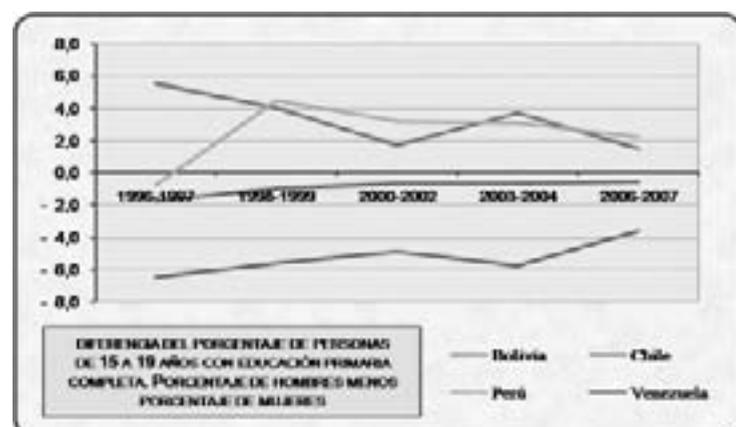


Es probable que en parte, las inconsistencias se deban a la distorsión pública de algunos componentes. Así se explicaría por qué más de la mitad de los más ricos bolivianos no iría a la escuela (57%), y una proporción mayor de pobres, habría asistido el año 2007 (65%). La relación es la invertida en los demás países, por ejemplo, en Chile el 82% de la población ubicada en el quintil que tiene los más altos ingresos va a la escuela –2006–, mientras que de los más pobres, asiste el 76%. Similares inconsistencias se advierten en la diferencia con relación a la asistencia escolar. Según los datos, en Bolivia de cada 100 personas, asistirían seis más a la escuela en el área rural que en el área urbana el año 2007. Esto contrasta con la relación inversa generalizada en la muestra.



Para aumentar las inconsistencias adviértase que pese a tener baja escolaridad en primaria y secundaria, Bolivia aparece en los cuadros de la CEPAL con un alto porcentaje de personas entre 20 y 24 años que habrían aprobado completamente la secundaria el año 2007 (93%). Al respecto, no es posible evitar preguntarse, ¿cómo es que ese indicador tendría que considerarse objetivo si la cobertura de la población entre 7 y 12 años era apenas del 52% de la población boliviana el año 1999? Sin duda, los datos de varios países que se difunden por la CEPAL con base en información oficial, tiene márgenes aceptables de error; pero lo advertido de Bolivia sobre educación que se ha señalado hasta aquí, exige buscar otras fuentes de datos para procesarlos como información relativamente fidedigna.





Los datos del *Latinobarómetro 2007*

Una fuente de información estadística confiable que tiene datos educativos coherentes y que pueden ser considerados “objetivos”, es el *Latinobarómetro 2007*. Cuenta con la base de datos de 128 preguntas aplicadas en 19 países de la región iberoamericana con una muestra por país, en general, de 1200 cuestionarios. Si bien la mayor parte de las respuestas son opiniones de los encuestados, el diseño del instrumento y su aplicación aleatoria permitieron procesar información educativa. De Bolivia, Chile, Perú, Uruguay y Venezuela se tiene datos que corresponden a seis mil respuestas que, en lo concerniente a aspectos educativos, gracias a la elaboración de cuadros de contingencia, ponen en evidencia las siguientes aseveraciones:

Uruguay y Chile son los países con mayor porcentaje de la población “blanca” (86% y 56%), siendo los *blancos* de Bolivia y Perú apenas el 6% y el 8% de los encuestados. En oposición a lo que se mencionó en Bolivia de manera reiterativa según el censo del Instituto Nacional de Estadística de 2001 (“el 62% de la población es *indígena*”), la mayoría racial de la población boliviana, lo mismo que en Perú, es *mestiza* (65% y 78%). Tal discurso se basó en un censo sesgado que no incluyó la alternativa “mestizo”. Por lo demás, si la desigualdad educativa sería incisivamente étnica, las políticas públicas deberán tener en cuenta que sólo el 29% de la población boliviana se identifica como “indígena” y en la misma situación estaría sólo el 9% de los peruanos. Según esto, atendiendo al interés social, aparte de las medidas que favorezcan a los “indígenas”, tales políticas, para ser sostenibles y de largo aliento, deberían focalizarse en los mestizos de ambos países. En Venezuela, la mayoría racial de la población la formarían los mestizos (36%) y los blancos (33%).

Composición étnica en cinco países seleccionados

IDENTIFICACIÓN DEL PAÍS	raza ²						Total
	negra	indígena	mestiza	mulata	blanca	asiática	
Bolivia	3 0.27 1.58	320 28.73 56.14	722 64.81 29.61	5 0.45 2.79	63 5.66 3.04	1 0.09 2.33	1,114 100.00 20.30
Chile	5 0.45 2.63	69 6.16 12.11	394 35.15 16.14	11 0.98 6.15	632 56.38 30.55	10 0.89 23.26	1,121 100.00 20.42
Perú	28 2.55 14.74	98 8.93 17.19	854 77.96 35.11	17 1.55 9.50	93 8.47 4.49	6 0.55 13.95	1,098 100.00 20.60
Uruguay	16 1.50 8.42	18 1.69 3.16	69 6.47 2.81	40 3.75 22.35	918 86.12 44.37	5 0.47 11.63	1,066 100.00 19.42
Venezuela	138 12.66 72.63	65 5.96 11.40	397 36.47 16.28	106 9.72 59.22	363 33.30 17.54	21 1.93 48.84	1,090 100.00 19.86
Total	390 3.46 100.00	570 10.38 100.00	2,438 44.42 100.00	179 3.26 100.00	2,069 37.69 100.00	43 0.78 100.00	5,489 100.00 100.00

Pearson chi2(20) = 3.1e+03 Pr = 0.000

Mientras la media de los países seleccionados señala que el 7% de los encuestados habría iniciado estudios universitarios sin concluirlos, los países que tendrían mayor deserción en el nivel superior serían Venezuela (11%) y Bolivia (8%). Es presumible que la política de ingreso flexible a las universidades públicas garantice la deserción en tal nivel. Respecto de la formación superior técnica concluida, mientras la media de los encuestados es apenas del 9%, en Venezuela es más de 6% y en Bolivia, menos de 5%. En ambos países habría menor valoración de dicho nivel educativo, dirigiéndose la mayoría de la población estudiantil a profesiones universitarias.

Políticas que estimulen el interés por la formación técnica y restricciones al acceso indiscriminado a las universidades sin evaluar aptitudes cognitivas para la continuidad y finalización de estudios profesionales, en este sentido, serían muy convenientes. Por otra parte, Bolivia tiene el indicador más alto de la población que carece de estudios (15%), en comparación con la media de los países seleccionados (7%). Le sigue Perú con el 9% donde la población indígena también es relativamente notoria. Se repite lo propio sobre la baja escolaridad: mientras la media es de 9%, Bolivia tiene el 14% de los encuestados que sólo lograron aprobar el 4° grado; mientras la media de bachillerato es de 36% de la población, en Bolivia sólo alcanza a 27,5%. Es decir, políticas que estimulen la permanencia y finalización de estudios inclusive hasta el bachillerato, también son necesarias.

Nivel de educación en cinco países seleccionados

IDENTIFICACIÓN DEL PAÍS	estudios?							Total
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	
Bolivia	180	168	302	330	57	92	71	1,200
	15.00	14.00	25.17	27.50	4.75	7.67	5.92	100.00
	45.23	30.43	20.13	15.40	10.61	22.28	15.54	20.00
Chile	36	84	257	362	120	51	90	1,200
	3.00	7.00	21.42	46.83	10.00	4.25	7.50	100.00
	9.05	15.22	17.13	26.22	22.35	12.35	19.09	20.00
Perú	105	108	241	476	139	82	119	1,200
	8.75	9.00	20.08	35.50	11.58	5.17	9.92	100.00
	26.38	19.57	16.07	19.88	25.88	15.01	26.04	20.00
Uruguay	9	92	411	357	167	77	107	1,200
	0.75	7.67	34.25	29.75	12.25	6.42	8.92	100.00
	2.26	16.67	27.40	16.66	27.37	18.64	23.41	20.00
Venezuela	68	100	289	468	74	131	70	1,200
	5.67	8.33	24.08	39.00	6.17	10.92	5.83	100.00
	17.09	18.12	19.27	21.84	13.78	11.72	13.32	20.00
Total	398	552	1,500	2,143	537	413	457	6,000
	6.63	9.20	25.00	35.72	8.95	6.88	7.62	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(24) = 529.4825 Pr = 0.000

Al relacionar el nivel de estudios de los encuestados con su adscripción racial, en los cinco países el nivel más alto (conclusión de la universidad), corresponde a los asiáticos (16% agregado proveniente en especial, de Venezuela, Chile y Perú); en tanto que este nivel habría sido alcanzado por los blancos sólo en el 9% de los encuestados (en especial, de Uruguay y Chile), y por los mestizos en una proporción del 8,5% (por Perú y Bolivia).

Respecto de los indígenas, más de la mitad de la muestra (52%) de 570 encuestados habría aprobado sólo hasta 8° o 12° grado de escolaridad. Mientras que una parte grande de blancos (37%) habría alcanzado graduarse como bachiller después de 12 años de escolaridad, en tal situación estaría sólo el 26,5% de los indígenas. En lo que concierne a los mestizos, habrían concluido la secundaria, el 38% de los encuestados, y aprobado el octavo grado de escolaridad, el 22%. En suma, el 61% de la población habría acabado el 8° grado (25%) o sería bachiller (36%), evidenciándose en lo que concierne al bachillerato, una clara desventaja para los indígenas (26,5%), y una ventaja notoria para los asiáticos que según su cultura, invertirían más en educación, tanto que entre bachilleres, técnicos y profesionales con grado universitario habría el 74% de una muestra de 43 encuestados.

Nivel educativo por grupo étnico en la muestra seleccionada

raza?	estudios?							Total
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com	
negra	16	34	51	75	9	20	5	190
	8.42	7.17	26.88	39.47	4.74	10.53	2.61	100.00
	4.76	2.80	3.75	3.81	1.75	5.24	1.17	3.46
indígena	121	99	146	151	22	11	16	570
	21.58	17.17	25.61	26.49	3.86	2.28	2.81	100.00
	36.61	19.80	10.74	7.66	4.28	3.40	3.76	10.38
mestiza	140	229	536	917	247	171	208	2,408
	5.74	8.98	21.99	37.61	10.13	7.01	8.51	100.00
	41.67	41.80	39.41	46.52	48.05	44.76	48.81	44.42
milita	8	21	58	54	17	11	8	179
	4.47	11.73	12.40	10.17	9.50	7.26	4.47	100.00
	2.38	4.20	4.26	2.74	3.31	3.40	1.88	3.26
blanca	49	142	563	781	211	159	182	2,069
	2.37	6.86	27.21	36.78	10.29	7.68	8.80	100.00
	14.58	20.40	41.40	38.61	41.44	41.67	42.77	37.69
asiática	0	5	6	13	4	6	7	43
	0.00	11.63	13.95	30.23	13.95	13.95	16.28	100.00
	0.00	1.00	0.44	0.66	1.17	1.57	1.64	0.78
total	316	500	1,360	1,971	514	380	426	5,489
	6.12	9.11	24.78	35.91	9.36	6.96	7.76	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Pearson chi2(30) = 459.6781 Pr = 0.000

La misma agrupación (bachilleres + técnicos + profesionales universitarios + personas con estudios superiores incompletos), ofrece en los cinco países, una media de 60%, en tanto que los indígenas sólo alcanzan el 35,5%. La desigualdad más notoria radica en el porcentaje de los indígenas que carecen de escolaridad: mientras la media es de 6% de seis mil encuestas, en el caso de los indígenas es de 21,5%. Por lo demás, si se suma quienes no tienen ningún estudio, quienes sólo llegaron al 4° grado y quienes llegaron sólo al 8°, los indígenas tienen menor posibilidad de continuar estudios: la media es de 40% (9% y 25% en los dos últimos segmentos), y el 64,5% de los indígenas habrían llegado sólo hasta aquí (17% con el 4° grado vencido y 26,5% con el 8° grado vencido). Además, la comparación de los datos de Bolivia con el promedio de los cinco países seleccionados deja ver que la desigualdad indígena en Bolivia es mayor que la desigualdad media.

Mientras que en los cinco países el 22% de los indígenas no tiene estudio alguno, en Bolivia es el 29%; mientras que el 26,5% de los indígenas serían bachilleres, en Bolivia apenas el 18% aprobaría el 12° grado, y finalmente, mientras que casi el 3% de los indígenas habría terminado la universidad, en Bolivia sólo poco más del 1% lo habría hecho.

Bolivia: Nivel educativo y composición étnica

raza?	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	univ. inc	univ. com	Total
negra	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	3 100.00 1.06	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	3 100.00 0.27
indígena	94 29.38 58.75	70 21.88 44.87	82 25.62 29.08	57 17.81 18.81	5 1.56 9.09	8 2.50 9.09	4 1.25 5.71	320 100.00 28.73
mestiza	66 9.14 41.25	81 11.27 51.92	178 24.65 63.12	322 30.75 73.27	46 6.37 83.64	71 9.83 80.68	58 8.05 82.86	722 100.00 64.81
militar	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	2 40.00 0.71	1 60.00 0.99	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	3 100.00 0.45
blanca	0 0.00 0.00	5 7.94 3.21	17 28.98 9.83	20 31.75 6.60	4 6.35 7.27	9 14.29 10.23	8 12.70 11.43	63 100.00 5.66
asiática	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	1 100.00 0.33	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	1 100.00 0.09
Total	160 14.36 100.00	156 14.00 100.00	282 25.31 100.00	301 27.20 100.00	55 4.94 100.00	88 7.90 100.00	70 6.78 100.00	1,134 100.00 100.00

Pearson chi2(30) = 171.1500 Pr = 0.000

Perú: Nivel educativo y composición étnica

raza?	sin estud	1-4 años	5-8 años	estudios? 9-12 años	superior	univ. inc	univ. com	Total
negra	6 21.43 7.50	2 7.14 2.06	8 28.57 3.72	8 28.57 2.82	2 7.14 1.49	1 3.57 1.72	1 3.57 0.84	28 100.00 2.55
indígena	20 20.43 25.00	10 10.20 10.47	23 23.47 10.70	32 32.65 8.98	5 5.10 3.73	1 1.02 1.72	7 7.14 5.88	98 100.00 8.93
mestiza	47 5.49 58.75	74 8.64 77.08	167 19.04 75.81	325 37.97 82.87	106 12.38 29.10	46 5.37 20.21	95 11.10 29.83	856 100.00 77.96
militar	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	4 21.51 1.86	6 15.29 1.52	5 29.41 3.73	0 0.00 0.00	2 11.76 1.68	17 100.00 1.53
blanca	2 7.53 8.75	6 9.48 9.38	17 18.28 7.50	24 25.81 6.96	15 16.13 11.19	8 8.40 13.79	13 13.98 10.52	63 100.00 8.47
asiática	0 0.00 0.00	1 16.67 1.04	0 0.00 0.00	1 16.67 0.25	1 16.67 0.75	2 33.33 3.45	1 16.67 0.84	6 100.00 0.53
total	80 7.29 100.00	96 8.74 100.00	217 19.58 100.00	396 36.07 100.00	134 12.20 100.00	58 5.28 100.00	115 10.84 100.00	1,098 100.00 100.00

Pearson chi2(30) = 76.1125 Pr = 0.000

Comparativamente con Perú, un país con el 9% de indígenas en relación con el 29% de Bolivia, se tiene lo siguiente: el 33% de los indígenas peruanos serían bachilleres, el 7% habría terminado la universidad, y carecería de toda escolaridad sólo el 20%. Adviértase aquí que la media en los cinco países de los indígenas que carecen de estudios es 22% y

en el caso de Bolivia es 29%. En suma, Bolivia es un país de evidente desigualdad educativa respecto de los indígenas y si bien las políticas con proyección social deberían atender al sector estratégico de los mestizos en primer lugar, también apremian medidas en pro de los indígenas y contra la desigualdad en la que se encuentran. Éstas, aunque sean remediales inicialmente, deberán completarse con el diseño de políticas sustentables a mediano y largo plazo en procura de la equidad.

Respecto al género, la información que se ha procesado a partir de los datos que ofrece la encuesta del *Latinobarómetro* de 2007 es la siguiente:

Poco menos del 52% fueron encuestas aplicadas a mujeres, y más del 48% a varones, dada la composición demográfica de la región. Los indicadores de mayor desigualdad genérica educativa radican en la carencia de escolaridad: casi el 60% de quienes no cursaron estudio formal alguno son mujeres; en tanto que la mayor deserción universitaria se daría entre los varones (54%). La mayor deserción femenina se produce hasta el 4º año de escolaridad (54%), advirtiéndose en Bolivia, que el 61% de quienes carecen de escolaridad son mujeres, que sólo el 33% de quienes concluyen una carrera universitaria son mujeres y el 47,5% de los bachilleres son mujeres.

Nivel educativo por sexo en entrevistados

estudios?	10. SEXO DEL ENTREVISTADO		Total
	Masculino	Femenino	
sin estudios	160 40.20 5.53	238 59.80 7.67	398 100.00 6.63
1-4 años	237 42.93 8.19	315 57.07 10.14	552 100.00 9.20
5-8 años	713 47.53 24.63	787 52.47 25.35	1,500 100.00 25.00
9-12 años	1,074 50.12 37.10	1,069 49.88 34.43	2,143 100.00 35.72
superior técnico	265 49.35 9.15	272 50.65 8.76	537 100.00 8.95
univ. incompleto	224 54.24 7.74	189 45.76 6.09	413 100.00 6.88
Univ. completo	222 48.58 7.67	235 51.42 7.57	457 100.00 7.62
Total	2,895 48.25 100.00	3,105 51.75 100.00	6,000 100.00 100.00

Pearson chi2(6) = 26.0796 Pr = 0.000

Composición étnica de las mujeres entrevistadas y nivel educativo

estudios2	raza2						Total
	negra	indígena	mestiza	mulata	blanca	asiática	
sin estudios	5 4.21 9.41	67 35.26 24.28	81 42.61 6.68	5 2.63 5.43	29 15.26 7.61	0 0.00 0.00	190 100.00 6.79
1-4 años	7 2.46 8.24	60 21.13 21.74	125 44.03 10.31	11 3.87 11.96	80 28.17 7.19	1 0.35 5.26	284 100.00 10.15
5-8 años	25 3.54 29.41	61 8.63 22.10	288 40.74 23.74	30 4.28 12.61	299 82.29 26.89	4 0.57 21.05	707 100.00 25.28
9-12 años	29 3.01 34.12	66 6.86 23.91	412 42.81 33.97	26 2.70 28.26	422 43.87 37.95	7 0.73 36.84	942 100.00 34.39
superior técnico	5 1.91 5.88	11 4.20 3.99	151 50.76 10.98	9 3.44 9.78	102 38.93 9.17	2 0.76 10.53	262 100.00 9.37
univ. incompleto	9 5.11 10.59	7 3.98 2.54	75 42.61 6.18	7 3.98 7.61	76 41.18 6.83	2 1.14 10.53	176 100.00 6.29
univ. completo	2 0.93 2.35	4 1.85 1.45	99 45.83 8.18	4 1.85 4.35	104 88.15 9.35	3 1.39 15.79	218 100.00 7.72
Total	85 3.04 100.00	276 9.87 100.00	1,213 43.37 100.00	92 3.29 100.00	1,112 39.76 100.00	19 0.68 100.00	2,797 100.00 100.00

Pearson chi2(30) = 289.8458 Pr = 0.000

Bolivia: Nivel de educación por sexo

estudios2	S10. SEXO DEL ENTREVISTADO		Total
	Masculino	Femenino	
sin estudios	71 39.44 11.83	109 60.56 18.17	180 100.00 15.00
1-4 años	64 38.10 10.67	104 61.90 17.33	168 100.00 14.00
5-8 años	160 52.98 26.67	142 47.02 23.67	302 100.00 25.17
9-12 años	193 58.48 32.17	137 41.52 22.83	330 100.00 27.50
superior técnico	18 31.58 3.00	39 68.42 6.50	57 100.00 4.75
univ. incompleto	46 50.00 7.67	46 50.00 7.67	92 100.00 7.67
univ. completo	48 67.61 8.00	23 32.39 3.83	71 100.00 5.92
Total	600 50.00 100.00	600 50.00 100.00	1,200 100.00 100.00

Pearson chi2(6) = 44.6616 Pr = 0.000

Bolivia: Composición étnica de las mujeres y nivel educativo

estudios2	raza2						Total
	negra	indígena	mestiza	mulata	blanca	asiática	
sin estudios	0 0.00 0.00	13 57.61 35.10	39 40.39 21.40	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	90 100.00 17.10
1-4 años	0 0.00 0.00	44 45.16 29.14	51 37.58 14.61	0 0.00 0.00	2 2.06 5.00	0 0.00 0.00	97 100.00 18.03
5-8 años	2 1.57 100.00	27 21.76 17.88	85 66.93 24.85	1 0.79 50.00	12 9.45 30.00	0 0.00 0.00	127 100.00 23.61
9-12 años	0 0.00 0.00	19 15.97 12.58	84 70.59 24.56	1 0.84 50.00	14 11.76 35.00	1 0.84 100.00	119 100.00 22.12
superior técnico	0 0.00 0.00	2 5.26 1.12	33 86.84 9.65	0 0.00 0.00	3 7.89 7.50	0 0.00 0.00	38 100.00 7.06
univ. incompleto	0 0.00 0.00	4 9.52 2.65	32 76.19 9.36	0 0.00 0.00	6 14.29 15.00	0 0.00 0.00	42 100.00 7.81
univ. completo	0 0.00 0.00	2 8.70 1.32	18 78.26 5.26	0 0.00 0.00	3 13.04 7.50	0 0.00 0.00	23 100.00 4.28
Total	2 0.37 100.00	151 28.67 100.00	340 63.57 100.00	2 0.37 100.00	40 7.43 100.00	1 0.19 100.00	528 100.00 100.00

Pearson chi2(30) = 107.3693 Pr = 0.000

Bolivia: Nivel de educación y sexo de indígenas

estudios2	S10. SEXO DEL ENTREVISTADO		Total
	Masculino	Femenino	
sin estudios	41 43.62 24.26	53 56.38 35.10	94 100.00 29.38
1-4 años	26 37.14 15.38	44 62.86 29.14	70 100.00 21.88
5-8 años	55 67.07 32.54	27 32.93 17.88	82 100.00 25.62
9-12 años	38 66.67 22.49	19 33.33 12.58	57 100.00 17.81
superior técnico	3 60.00 1.78	2 40.00 1.32	5 100.00 1.56
univ. incompleto	4 50.00 2.37	4 50.00 2.65	8 100.00 2.50
univ. completo	2 50.00 1.18	2 50.00 1.32	4 100.00 1.25
Total	169 52.81 100.00	151 47.19 100.00	320 100.00 100.00

Pearson chi2(6) = 21.3097 Pr = 0.002

En comparación a la media de los países seleccionados, la mayor desigualdad educativa se advierte en Bolivia, donde por el componente étnico con base en 320 encuestas, resulta que el sector más desfavorecido es el de las mujeres indígenas, puesto que el 63% de ellas apenas habría aprobado el 4º grado de escolaridad. Es decir, las representaciones sociales y las condiciones económicas influirían decisivamente para que se dé una alta tasa de deserción de las mujeres indígenas en los primeros años de estudio formal.

Los encuestadores del *Latinobarómetro* han evaluado las condiciones socio-económicas de las personas consultadas poniéndose de manifiesto el desarrollo de los países. Sin duda, los más pobres son Perú y Bolivia. Sumando las condiciones "regulares", "malas" y "pésimas", Perú tiene el 77% de su población, mientras que Bolivia llega al 73%. Los países más ricos serían Venezuela, Uruguay y Chile. La suma de condiciones "óptimas" y "buenas" en estos casos, alcanzaría el 56%, 51,5% y 32% respectivamente, aunque los datos del país caribeño podrían ser no aleatorios.

Nivel socio-económico en los cinco países seleccionados

IDENTIFICACIÓN DEL PAÍS	528. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ENTREVISTADO					Total
	Muy buen	Buena	Regular	Mala	Muy mala	
Bolivia	39 3.25 10.18	281 23.42 14.88	627 52.25 23.15	225 18.75 25.71	28 2.33 19.31	1.200 100.00 20.00
Chile	54 4.50 14.10	329 27.42 17.42	595 49.58 21.97	207 17.25 23.66	15 1.25 10.34	1.200 100.00 20.00
Perú	21 1.75 5.48	258 21.50 13.66	563 46.92 20.79	291 24.25 33.26	67 5.58 46.21	1.200 100.00 20.00
Uruguay	106 8.83 27.68	512 42.67 27.10	445 37.08 16.43	110 9.17 12.57	27 2.25 18.62	1.200 100.00 20.00
Venezuela	163 13.58 42.56	509 42.42 26.95	478 39.83 17.65	42 3.50 4.80	8 0.67 5.52	1.200 100.00 20.00
Total	383 6.38 100.00	1.889 31.48 100.00	2.708 45.13 100.00	875 14.58 100.00	145 2.42 100.00	6.000 100.00 100.00

Pearson $\chi^2(16) = 675.0026$ Pr = 0.000

La relación entre las condiciones socio-económicas de vida y el nivel de educación alcanzado por las personas encuestadas ofrece los siguientes resultados: Quienes tienen las mejores condiciones socio-económicas tendrían el nivel educativo más alto (21%), mientras que quienes tienen las peores

condiciones de vida, evidencian niveles bajos o no haber realizado ningún estudio (9%). Las excepciones son nimias: 0,4%, por ejemplo, de desempleados o personas en desgracia pese a tener estudios técnicos o universitarios.

Composición étnica y nivel socio-económico de los entrevistados

raza	528. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ENTREVISTADO					Total
	Muy buen	Buena	Regular	Mala	Muy mala	
negra	21 11.05 3.92	58 30.53 3.35	90 47.37 3.60	35 9.47 2.32	5 1.58 2.38	190 100.00 5.48
indígena	8 1.40 2.25	99 17.37 5.72	304 53.33 12.36	128 22.46 16.47	31 5.44 24.41	570 100.00 10.38
mezclada	114 4.68 32.11	697 28.59 40.27	1.168 47.91 46.74	399 16.37 51.35	60 2.46 47.24	2.438 100.00 44.42
mulata	13 7.26 1.66	75 41.90 4.33	79 44.13 3.16	31 6.15 1.42	1 0.64 0.79	179 100.00 3.26
blanca	191 9.23 53.80	781 37.75 45.12	846 40.89 33.85	219 10.58 28.19	32 1.55 25.20	2.069 100.00 37.69
asiática	8 18.60 2.25	21 48.84 1.21	12 27.91 0.48	2 4.65 0.26	0 0.00 0.00	43 100.00 0.78
Total	355 6.47 100.00	1.731 31.54 100.00	2.499 45.53 100.00	777 14.16 100.00	127 2.31 100.00	5.489 100.00 100.00

Nivel educativo y nivel socio-económico de los entrevistados

estudios	528. APRECIACION DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ENTREVISTADO					Total
	Muy buen	Buena	Regular	Mala	Muy mala	
sin estudios	6 1.51 1.57	29 7.29 1.54	186 46.73 6.87	139 34.92 35.89	38 9.55 26.21	398 100.00 6.63
1-4 años	12 2.17 3.15	108 19.67 5.72	253 45.83 9.34	353 77.72 17.49	26 4.71 17.95	552 100.00 9.20
5-8 años	82 4.15 16.19	515 29.87 16.57	797 58.18 29.43	278 18.55 31.77	50 3.33 24.48	1.500 100.00 25.00
9-12 años	102 4.76 26.63	716 31.41 37.90	1.039 48.48 38.37	257 11.99 29.37	29 1.35 20.60	2.143 100.00 35.72
superior técnico	47 8.75 12.77	244 45.44 12.92	210 39.11 7.75	34 6.33 3.89	2 0.37 1.38	537 100.00 8.95
univ. incompleto	57 15.80 34.88	224 54.24 11.86	122 29.54 4.53	10 2.42 1.34	0 0.00 0.00	413 100.00 6.88
univ. completo	97 21.23 25.33	255 55.80 13.50	101 22.10 3.73	4 0.88 0.45	0 0.00 0.00	457 100.00 7.62
Total	383 6.38 100.00	1.889 31.48 100.00	2.708 45.13 100.00	875 14.58 100.00	145 2.42 100.00	6.000 100.00 100.00

Pearson $\chi^2(24) = 1.2e+03$ Pr = 0.000

Bolivia: Nivel socio-económico y nivel educativo

estudios2	525. APECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO					Total
	Muy buen	bueno	Regular	Malo	Muy malo	
sin estudios	1 0.56 2.56	7 3.89 2.49	97 51.89 15.47	63 35.00 28.00	12 6.67 42.86	180 100.00 15.00
1-4 años	1 0.60 2.56	14 8.33 4.98	93 55.36 14.83	55 32.74 24.44	5 2.98 17.86	168 100.00 14.00
5-8 años	0 0.00 0.00	56 18.54 19.95	179 59.27 28.55	60 19.87 26.67	7 2.12 25.00	102 100.00 25.17
9-12 años	9 2.73 23.08	85 25.76 30.25	191 57.88 30.46	41 12.42 18.22	4 1.21 14.29	190 100.00 27.50
superior técnico	2 3.51 5.13	28 49.12 9.96	22 58.60 3.51	5 8.77 2.22	0 0.00 0.00	57 100.00 4.75
Univ. incompleto	12 13.04 30.77	43 46.74 15.30	36 39.13 5.74	1 1.09 0.44	0 0.00 0.00	92 100.00 7.67
univ. completo	14 19.72 35.90	48 57.61 17.08	9 12.68 1.44	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	71 100.00 5.92
Total	39 3.25 100.00	281 23.42 100.00	627 52.25 100.00	225 18.75 100.00	28 2.33 100.00	1,200 100.00 100.00

Pearson chi2(24) = 385.3642 Pr = 0.000

Bolivia: Composición étnica y nivel socio-económico

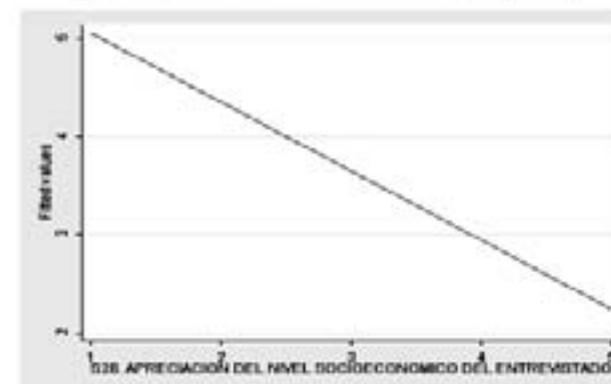
raza2	525. APECIACION DEL NIVEL SOCIOECONOMICO DEL ENTREVISTADO					Total
	Muy buen	bueno	Regular	Malo	Muy malo	
negra	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	3 100.00 0.51	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	3 100.00 0.27
indígena	3 0.94 7.89	41 12.81 15.36	169 52.81 28.89	86 26.88 43.43	21 6.56 80.77	320 100.00 28.73
mestiza	30 4.16 73.95	195 27.01 73.03	388 53.74 66.32	104 14.40 52.53	5 0.69 19.23	722 100.00 64.81
mulata	0 0.00 0.00	1 20.00 0.37	4 80.00 0.68	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	5 100.00 0.45
blanca	5 7.94 13.16	30 47.62 11.24	21 33.33 3.59	7 11.11 3.54	0 0.00 0.00	63 100.00 5.66
asiática	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	1 100.00 0.51	0 0.00 0.00	1 100.00 0.09
Total	38 3.41 100.00	267 23.97 100.00	585 52.51 100.00	198 17.77 100.00	26 2.33 100.00	1,114 100.00 100.00

Pearson chi2(20) = 114.1087 Pr = 0.000

La regresión que se presenta a continuación, muestra una notable correlación que permite afirmar que pese a los problemas y las tendencias, en los cinco países, todavía el nivel de estudios alcanzado influye

decisivamente en las condiciones socio-económicas. No obstante, sería interesante cotejar esta tendencia de 2007 con los últimos años en Bolivia, donde el discurso contra los profesionales y contra la educación universitaria pública es más agresivo, dándose éxito económico independientemente de las habilidades técnicas y profesionales formalmente adquiridas.

Regresión de condiciones socio-económicas de los entrevistados (de «óptima» a «pésima») y nivel educativo (de «sin estudios» a «universidad completa»)



Dada la identificación realizada por los entrevistadores, considerando la identidad étnica en los cinco países, resulta que quienes tienen mejor situación son los asiáticos (condiciones “óptimas” y “buenas” sumadas, el 67%), los mulatos (suma similar: 49%); y los blancos (47%); en tanto que los más pobres son los indígenas (suma de condiciones “regulares”, “malas” y “pésimas”, 81%). En comparación a Bolivia, quienes tendrían las dos más altas condiciones de vida, corresponden al 56% de los blancos y el 31% de los mestizos. Las tres peores se dan entre los indígenas en el 86% y el 69% de los mestizos. En suma, pareciera que existe una acción recíproca en los países seleccionados: cuanto mejores son las condiciones de vida, se eleva más el nivel de educación de los actores sociales, en tanto que los niveles educativos más bajos, conducirían a bajos niveles socio-económicos. En Bolivia, a esto se agrega la variable *indígena*, dándose que los que padecen mayor desventaja educativa sean los indígenas, que en general, siendo los más pobres están imposibilitados comparativamente, de invertir en educación, en especial, para las mujeres hasta de 14 años.

Cabe relacionar la educación de los padres con otros datos, para establecer la equidad o ausencia de ella en las oportunidades de nivel. La primera constatación se da en el nivel de los padres y el nivel de los

entrevistados. Se constata la tendencia de los padres a promover que sus hijos logren al menos un nivel educativo similar al que ellos mismos alcanzaron. Naturalmente, una expectativa generalizada es que el nivel educativo de los hijos sea superior al de los padres, para lo que se dan mayores o menores inversiones educativas. No obstante, en la muestra de cinco países, los padres de los entrevistados que no tienen ningún estudio realizado difícilmente valoran que sus hijos alcancen niveles expectables de educación sin que tampoco puedan procurar las condiciones favorables para ese propósito. En tales hogares, el 88% de los hijos tampoco realiza estudios y, a lo sumo, el 11,5% alcanza de forma agregada, vencer hasta el 4º, 8º o 12º grado.

En Bolivia, más del 90% de quienes no tienen ningún estudio, pertenecen a hogares en los que sus padres se hallan en igual situación educativa. Los indígenas evidencian el extremo: el 92% de quienes no tienen estudio alguno pertenecen a hogares en los que la situación de sus padres es similar.

Mientras que la media de los países seleccionados muestra que los hogares con padres asiáticos tienen el más alto nivel educativo (10% de estudios completos en la universidad), mientras que los padres de raza blanca alcanzarían en su mayoría, vencer el 8º o el 12º grado de escolaridad (63%), mientras que el 48% de los padres de los mestizos vencerían ambos grados; a los indígenas les corresponde más del 50% de los hogares cuyos padres carecerían de todo estudio. Esto, en gran medida, se debe a los 79 indígenas bolivianos encuestados de una muestra de 266 en los cinco países.

Nivel educativo de los padres y nivel educativo de los entrevistados

estudios2	estudiopadres								Total
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com		
sin estudios	307	18	32	10	1	0	0	0	348
	88.22	5.17	9.45	2.87	0.29	0.00	0.00	0.00	100.00
	24.00	2.57	0.99	0.88	0.38	0.00	0.00	0.00	6.33
1-4 años	291	88	80	20	7	0	1	1	482
	66.37	18.26	16.50	4.15	0.41	0.00	0.21	0.00	100.00
	22.75	12.55	4.63	1.75	0.77	0.00	0.38	0.38	8.77
5-8 años	408	297	494	91	21	4	7	7	1,322
	10.86	22.47	37.37	6.88	1.59	0.30	0.51	0.00	100.00
	31.90	42.37	28.60	7.97	8.08	6.90	3.13	1.13	24.05
9-12 años	201	221	824	557	85	18	83	83	1,989
	10.11	11.11	41.43	28.00	4.27	0.90	4.17	1.00	100.00
	15.72	31.53	47.71	48.77	32.69	31.03	25.23	16.19	36.19
superior técnico	25	16	165	176	63	4	17	17	336
	6.78	6.98	31.98	34.11	13.82	1.14	7.17	1.14	100.00
	2.74	5.54	9.55	15.41	23.46	10.34	11.25	3.19	9.19
univ. incompleto	13	21	79	124	48	19	93	93	404
	3.22	3.20	18.81	33.17	13.88	4.70	23.62	23.62	100.00
	1.02	1.90	4.40	11.73	18.46	32.76	28.27	7.15	7.15
univ. completo	24	26	76	154	42	11	108	108	415
	5.52	4.60	17.47	25.40	6.66	2.53	24.81	24.81	100.00
	1.88	2.85	4.40	13.49	16.15	18.97	32.81	32.81	7.91
total	1,276	701	1,727	1,342	260	58	329	329	5,456
	23.27	12.75	31.42	20.78	4.71	1.06	5.99	5.99	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Nivel educativo de los padres y composición étnica de los entrevistados

raza2	estudiopadres								Total
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	Univ. inc	Univ. com		
negra	41	20	72	54	2	1	7	7	177
	21.16	11.30	40.68	19.71	1.13	0.56	3.95	3.95	100.00
	3.61	5.06	4.55	3.24	0.82	1.79	2.25	2.25	5.52
indígena	266	86	91	96	11	2	12	12	524
	50.76	16.41	17.37	10.69	2.10	0.38	2.29	2.29	100.00
	23.42	15.15	5.74	5.33	4.51	5.57	5.96	5.96	10.41
mestiza	519	328	568	507	122	21	161	161	2,222
	23.36	14.67	25.47	22.82	5.49	0.95	7.25	7.25	100.00
	45.69	49.85	35.73	48.29	50.00	37.50	51.77	51.77	44.13
mitota	40	25	54	24	6	0	8	8	157
	25.48	16.92	34.89	16.29	3.82	0.00	5.10	5.10	100.00
	3.52	3.82	3.41	2.29	2.40	0.00	2.57	2.57	3.12
blanca	267	184	786	418	100	31	119	119	1,915
	11.94	10.13	41.04	21.83	5.22	1.62	6.21	6.21	100.00
	23.50	29.66	49.62	39.81	40.98	55.36	38.26	38.26	38.05
asiática	3	3	15	11	3	1	4	4	40
	7.50	7.50	37.50	27.50	7.50	2.50	10.00	10.00	100.00
	0.26	0.46	0.95	1.05	1.23	1.79	1.29	1.29	0.79
Total	1,136	654	1,564	1,050	244	56	311	311	5,935
	22.56	12.99	31.48	20.85	4.85	1.11	6.18	6.18	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Bolivia: Nivel educativo de los padres e hijos

estudios2	estudiopadres								Total
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	univ. inc	Univ. com		
sin estudios	147	10	2	4	0	0	0	0	161
	90.18	6.21	1.21	2.43	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00
	32.89	5.71	1.22	2.52	0.00	0.00	0.00	0.00	14.97
1-4 años	99	28	9	3	1	0	0	0	140
	70.71	20.00	6.41	2.14	0.71	0.00	0.00	0.00	100.00
	22.15	16.00	5.49	1.89	2.13	0.00	0.00	0.00	12.86
5-8 años	126	77	44	10	5	1	1	1	259
	48.65	27.80	16.99	3.86	1.93	0.39	0.39	0.39	100.00
	28.19	41.34	26.81	6.29	10.64	7.68	1.19	1.19	23.78
9-12 años	55	54	96	81	16	5	10	10	311
	17.68	17.36	29.94	26.05	5.14	1.61	3.22	3.22	100.00
	12.30	10.86	34.89	50.94	34.04	29.46	11.90	11.90	28.56
superior técnico	17	2	8	19	9	1	7	7	55
	23.64	3.64	14.55	34.55	16.36	1.82	5.45	5.45	100.00
	2.91	1.34	4.88	11.95	19.15	7.69	3.57	3.57	5.05
niv. incompleto	2	9	8	20	11	4	16	16	91
	2.20	9.89	8.89	21.90	12.09	4.40	29.56	29.56	100.00
	0.45	5.34	5.49	12.58	23.40	30.77	42.86	42.86	8.36
univ. completo	5	0	2	22	5	2	34	34	70
	7.14	0.00	2.96	31.43	7.14	2.96	48.57	48.57	100.00
	1.11	0.00	1.22	13.94	10.64	15.18	40.49	40.49	6.43
total	447	175	264	199	47	13	94	94	1,089
	41.09	16.07	13.06	14.60	4.32	1.19	7.71	7.71	100.00
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Analizados los datos desde la perspectiva de los hijos, resulta que quienes tienen los niveles más altos de educación (superior y universitaria, esta última completa o incompleta), pertenecen a hogares donde los padres habrían aprobado el 8º o 12º grado de escolaridad. Sumados los estudios superiores, corresponde en promedio, al 30% de los entrevistados. Es decir, ese porcentaje de entrevistados tendría padres bachilleres o con 8 años de

escolaridad vencida. Quienes tendrían padres con 8 ó 12 años de estudio aprobado, habrían alcanzado el nivel técnico superior en el 66%; estudios incompletos en la universidad, el 52%; y con estudios terminados, el 53%.

Que en Bolivia más del 7% de quienes terminen la universidad pertenezcan a hogares con padres que carecen de toda educación formal, y que el 24% de los técnicos pertenezcan a dichos hogares, mostraría las expectativas educativas de quienes invierten. Aunque el 41% de los padres no tiene educación alguna y el 90% de los hijos sin educación pertenecen a tales hogares, la educación es todavía un mecanismo de ascenso social. Permitir que dichas expectativas se realicen plenamente para quienes tengan las aptitudes requeridas, sería una definición estratégica de política educativa.

Datos de Bolivia diez años después de la reforma de 1994

Después de diez años de promulgada la Ley de Reforma Educativa 1565, el Ministerio de Educación de Bolivia publicó el año 2004, varios libros con información especializada. En éstos, lo más importante radicó en que, aparte de los datos fidedignos socio-económicos relacionados con el sector, se reportaron evaluaciones de la calidad de la educación, tendiendo a establecerse y estandarizarse la información que permita disponer de criterios comparativos con países de la región. No obstante, el gremio de los profesores combatió tenazmente la iniciativa de evaluar el aprovechamiento de los estudiantes por lo que, además de sus esfuerzos iniciales, el Ministerio del área no volvió a plantear la necesidad de evaluar la calidad, ni siquiera con el argumento de que los resultados servirían para una mejor distribución de recursos, para otorgar incentivos a los docentes, o para motivar mejores condiciones de igualdad de oportunidades en las unidades educativas.

La publicación física y electrónica de *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados* es única porque contiene resultados de la evaluación de la calidad. En el contexto político de 2004, señala que hasta antes de 1994, no se habría dado ningún diagnóstico fehaciente ni completo de la educación en Bolivia. Promulgada la ley 1565, se habría creado instancias e instrumentos oportunos, periódicos, pertinentes y confiables para la recolección, sistematización y análisis de datos que permitiesen establecer un sistema de información que compararía la calidad sin desatender la equidad, focalizada esta última, en la diversidad social, cultural y lingüística del país.

A partir del año 1994 se habría dado en Bolivia, un proceso de democratización de la educación, favoreciendo la participación de los actores sociales en la planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades educativas según el enfoque intercultural y la modalidad bilingüe, de modo

que se abordaba convenientemente la heterogeneidad cultural del país. Hasta el año 2003 se habría priorizado el nivel primario; reservándose una estrategia que posteriormente se realizaría, abarcando los demás niveles por el lapso de otra década, según las orientaciones de descentralización municipal y la ampliación de las competencias de las prefecturas.

Bolivia: Nivel de estudios de los padres y de los indígenas entrevistados

estudios2	estudiospadres							Total
	sin estud	1-4 años	5-8 años	9-12 años	superior	univ. inc	univ. com	
sin estudios	79 61.86 45.17	4 4.65 8.16	2 1.16 2.54	2 2.31 11.76	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	86 100.00 78.96
1-4 años	45 72.34 24.59	9 14.52 18.27	7 11.29 20.59	1 1.91 5.88	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	62 100.00 20.88
5-8 años	40 52.31 22.98	24 30.00 48.98	12 14.67 32.35	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	76 100.00 75.25
9-12 años	17 29.82 9.24	10 17.54 20.41	15 24.32 44.12	11 19.30 64.71	4 5.76 37.53	1 1.75 50.00	0 0.00 0.00	57 100.00 19.19
superior técnico	2 40.00 1.03	1 20.00 2.04	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	2 40.00 25.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	5 100.00 1.68
univ. incompleta	0 0.00 0.00	1 12.50 7.04	0 0.00 0.00	3 25.00 11.76	1 57.50 37.53	1 12.50 50.00	1 12.50 25.00	8 100.00 2.69
univ. completa	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	1 25.00 5.88	0 0.00 0.00	0 0.00 0.00	3 75.00 75.00	4 100.00 1.25
Total	183 81.62 100.00	49 28.50 100.00	34 11.45 100.00	17 5.72 100.00	8 2.69 100.00	2 0.67 100.00	6 1.25 100.00	297 100.00 100.00

Pearson chi2(16) = 367.837% #r = 0.000

La información gubernamental de 2004 abarca diez años, dividiéndola en las siguientes áreas: educación formal, escolarizada en los niveles inicial, primario y secundario, y que incluye la formación superior en instituciones técnicas y universitarias. En segundo lugar, la educación alternativa abocada a formar adultos y, finalmente, el área de educación especial, dirigida a quienes tienen dificultades de aprendizaje o discapacidad mental. Cabe indicar que en Bolivia no existen centros dedicados a la educación de niños y jóvenes con aptitudes superiores excepcionales.

La información de educación alternativa y especial es sucinta, apenas se destaca el incremento progresivo la última década, de la matrícula de adultos interesados en alcanzar el bachillerato con estudios nocturnos, además del estancamiento financiero que impide incrementar recursos profesionales e infraestructura respondiendo a los requerimientos. En educación especial, se habría dado una progresiva integración de quienes evidenciarían dificultades de aprendizaje y discapacidad visual, al área formal. Hasta el año 2002, se habría transferido el 34% de la población escolar.

Del área formal se pone en evidencia la desigualdad educativa advertida en los distintos niveles. Desde los años 90 hasta comienzos del siglo XXI, la tasa de analfabetismo rondaría en Bolivia, el 13% de la población mayor de 15 años, en un contexto caracterizado demográficamente por la población joven predominante, y desde el punto de vista socio-económico, por ser el segundo país más pobre de América Latina. Desde mediados de los noventa, la política de erradicación del analfabetismo se habría convertido así, de una política gubernamental en una política de Estado.

El sector más desfavorecido habría sido el de las mujeres del área rural, es decir, las indígenas, con casi el 40% de la población que no alcanzaría ningún nivel educativo, y una tasa de analfabetismo del 38% (35% según el *Latinobarómetro 2007*). Esto se haría más visible al considerar que sólo el 10,5% de las mujeres urbanas no habrían aprobado ningún grado de escolaridad, siendo analfabeta el 10% de la población femenina urbana. De los varones, el 16% de quienes viven en el área rural no habrían aprobado ningún grado con una tasa de analfabetismo del 14,5%, lo que contrastaría con la población urbana masculina: 3% sin escolaridad y 2,5% de analfabetismo.

La desigualdad verificada con indicadores tan alarmantes se agrava en Bolivia por la dispersión de la población rural y la diseminación de las unidades educativas carentes en general, de condiciones mínimas para la educación. En el área rural, el 95% de las unidades educativas ofrecerían formación en el nivel primario solamente constituido por ocho grados. Secundaria habría sido el nivel más descuidado con sólo el 40,5% de las unidades que ofrecerían dicho nivel. El año 2002, el 24% de las unidades educativas se encontraba en las ciudades, dando lugar a un hacinamiento extremo puesto que la población urbana estudiosa representaba en Bolivia, el 61,5%. Como la mayor parte de las unidades educativas rurales, más del 60% de las urbanas no contaba con energía eléctrica, el 80% no disponía de instalaciones sanitarias y más del 50% carecía de agua potable. Además, los establecimientos eran ocupados con una sobre-demanda: hasta tres turnos diarios, cinco veces a la semana, con estudiantes de la mañana (de 8:30 a 12:30), de la tarde (de 14:00 a 18:00) y, en muchos casos, con adultos de educación alternativa por la noche (de 19:00 a 21:30 horas).

Los distintos gobiernos suelen enfatizar en Bolivia como un gran logro, el incremento del gasto en educación. Obviamente, dado el crecimiento vegetativo de la población, la natalidad y el aumento de la demanda en los distintos niveles, la ejecución del gasto será cada vez mayor pese a que es posible que los recursos per cápita –por estudiante–, disminuyan, y la relación de número de alumnos por profesor sea cada vez más alta. A esto hay que añadir los índices de inflación que inciden en el incremento de los salarios, obligando a realizar inversiones progresivamente mayores que no

redundan necesariamente en incrementar de modo sostenido los recursos y medios educativos, o en dar eficiente mantenimiento a las instalaciones. Así, en las estadísticas de 2004 como en otras, el incremento del gasto en educación debe ser considerado con tales prevenciones.

Por lo demás, la información del año referido señala que, pese al incremento de ítems para profesores de nivel inicial, de primaria y secundaria; cubriéndose el salario de 92 mil docentes, habría un déficit de recursos profesionales del 22%, siendo primaria el nivel más preocupante con un déficit del 63% para cubrir la demanda de dicho nivel. A esto se sumaría que el 13,5% de la población entre 6 y 13 años no accedería a primaria; correspondiendo a la mitad de los jóvenes entre 14 y 17 años carecer de medios para acceder a secundaria. Respecto de las tasas de reprobación y abandono, tampoco habrían variado en la última década hasta 2004, advirtiéndose los más altos índices de abandono en 1º y 7º de primaria y en 1º de secundaria. Sobre la tasa de reprobación, afectaría notoriamente al área rural con población eminentemente indígena. Las mujeres rurales, o no se incorporarían a la escuela o abandonarían los estudios en primer grado. El resultado es que para este segmento social, la tasa de abandono sería más baja en general, y la tasa de promoción más alta, puesto que las pocas indígenas que quedasen en el sistema tendrían las mejores aptitudes cognitivas, económicas, sociales y culturales para alcanzar inclusive el bachillerato.

El abandono más frecuente en 7º de primaria se explicaría en Bolivia, por la necesidad de las familias de bajos ingresos de incorporar a los niños de 13 años aproximadamente, al mercado laboral de escasa calificación ocupacional para incrementar los recursos económicos. Que en el área rural sean los varones de 9 ó 10 años los que muestran mayor deserción escolar, ratificaría la misma causa: es imperativo que contribuyan a las actividades agrícolas. Por otra parte, que los varones permanezcan en la escuela, no implica que prevalezca una expectativa económica futura de las familias. En general, la inversión económica ofrecería una ganancia social y cultural, dando orgullo a las familias campesinas de que sus hijos sean bachilleres, hayan asistido al cuartel y que incluso ingresen en la universidad habiendo emigrado a las ciudades. Sobre esto último prevalecería el optimismo migratorio que otorgaría ventajas en lo referido a aspectos diversos.

Considerando la lengua materna de quienes abandonan la escuela, se tiene por ejemplo, los siguientes indicadores: los estudiantes con el aymara como lengua materna abandonarían la unidad en una proporción del 46%, mientras que quienes aprendieron a hablar en español, la abandonarían en una proporción del 33%.

La desigualdad étnico lingüística se agravaría todavía más al considerar las tasas de conclusión de los niveles escolares: en el área

rural, predominantemente indígena, sólo el 49% de la población inscrita acabaría primaria, mientras que en las ciudades lo haría el 85%. En secundaria, mientras que 60 de cada cien estudiantes ciudadanos inscritos serían bachilleres, en el campo, la relación corresponde a sólo 23%. Si a esto se añade que sólo el 43% de los jóvenes rurales de 17 años asiste a algún centro educativo –mientras que en las ciudades es el 67%–, entonces la desigualdad educativa entre el área urbana y rural en Bolivia, mostraría una tendencia a la *balcanización*² de la educación, siendo imperativo aplicar urgentes y taxativas políticas educativas.

Es lamentable que el empeño de la Reforma Educativa por institucionalizar y estandarizar evaluaciones de la calidad de la educación no haya prosperado, siendo un esfuerzo único. En verdad, exigir equidad en educación es una reivindicación que no implica compromiso ni mejora en la calidad del servicio. Es frecuente enfatizar las inequidades de la educación demandando igualdad de oportunidades y condiciones materiales y financieras relativamente semejantes; pero cuando tal demanda se contrapesa con el compromiso de la calidad, entonces surge una nueva contradicción. Más de diez años de aplicación de la ley 1565 exigían evaluar la calidad aplicando instrumentos que midan las competencias y habilidades alcanzadas, particularmente en lenguaje y matemática. La proyección fue comparar la educación boliviana con la que se imparte en otros países de la región; no obstante, por la oposición gremial de los profesores que protagonizaron movilizaciones sociales extremas, tal proyección fue cercenada antes de afirmarse de principio.

Con todo, el Programa de Reforma Educativa realizó una evaluación el año 2000 haciéndola más atractiva para los maestros con medidas de incentivo económico como el *bono al cumplimiento*. Asimismo, para mejorar el proceso docente educativo y enfrentar las desigualdades étnicas y urbano-rurales, se fijó el *bono de frontera* y el de zona rural, se instituyó la formación permanente con el *bono pro-libro* y se hicieron reajustes en la categoría y el haber básico de los profesores. Estas medidas fueron asumidas de buen grado por el gremio, persistiendo no obstante, la negativa generalizada a permitir la realización de evaluaciones de la calidad, tanto antes como después de la que se realizara el año 2000 que, por lo demás, puso en evidencia niveles bajísimos de aprendizaje.

Ni siquiera se emplearon instrumentos internacionalmente estandarizados (como los que se aplica en PISA por ejemplo), fijándose

² Mario Yapu en su libro *En tiempos de Reforma Educativa* dice que la balcanización de la educación se cerniría en Bolivia desde los años sesenta en el siglo XX, dada la abrupta diferencia y el relativo enfrentamiento entre los componentes rural y urbano del sistema, p. 36.

escalas propias. Inclusive así, la calidad de la educación se evidenció como paupérrima. Las unidades educativas que no asumían el proceso de transformación curricular con un diseño intercultural, bilingüe y diferenciado –con una base común– según las particularidades culturales y económicas locales, mostraron los peores resultados. En 3º de primaria, el 33% de las unidades estaba debajo del nivel mínimo en lenguaje, y 73% en matemática. Se estableció que las principales causas eran el inadecuado contexto familiar, las prácticas pedagógicas obsoletas, la carencia de recursos, la deficiente planificación del aprendizaje y la baja calidad de los recursos profesionales. En el mismo grado, las unidades que aplicaron el diseño de la Reforma Educativa alcanzaron resultados más halagüeños llegando al mínimo gracias en parte, al trabajo de los asesores pedagógicos. La calidad en 8º de primaria fue percibida también como deplorable en el 19% de las unidades en lenguaje y el 36% en matemática, con logros por debajo de lo aceptable. Se estableció que a estos resultados coadyuvaban además de las causas señaladas, la carencia de motivación que la escuela generaría en los alumnos y sus familias para continuar estudios, entre otras razones, por la supuesta inutilidad de los contenidos que enseñaban.

A la desvaloración común de los estudios técnicos superiores se sumaba la deficiente preparación para realizar exitosamente estudios universitarios, ocasionando altos índices de abandono, con una suposición generalizada de que el principal valor de *asistir* a la universidad radicaría en alcanzar prestigio social. La evaluación de las habilidades y competencias de los bachilleres no difería de la calidad de primaria; es decir, ni siquiera después de 12 años de escolaridad, más de la mitad de la muestra evaluada pudo evidenciar que era capaz de entender lo que leía; cerca de dos tercios tenía un vocabulario paupérrimo y una sintaxis descaminada; en tanto que el 65% no podía resolver problemas básicos de geometría y más de dos tercios se aplazaba ostensiblemente en aritmética, álgebra y estadística aplicada. El análisis de causas que se hizo de tales resultados patéticos, indicaron la pubertad y la adolescencia, los problemas familiares y sociales, la incertidumbre a la finalización del bachillerato y las deficiencias evidentes del proceso de aprendizaje.

Si bien la información de 2004 incluye en educación regular, el nivel superior, no se la describe en este artículo. No obstante, cabe hacer la observación referida a una paradoja que evidencia también la tensión entre calidad y equidad en el nivel superior: la masificación de la educación universitaria, la apertura de las puertas a más estudiantes produjo como resultado el incremento de la deserción, el decaimiento del nivel académico y la postergación de vocaciones productivas, emprendimientos sectoriales y la articulación de la sociedad, con el Estado y con los actores vinculados con el quehacer educativo.

Los actores del magisterio desde 1994 hasta mediados de la primera década del siglo XXI, lideraron ideológica y políticamente, una oposición tenaz a la ley de Reforma Educativa, motivada por una cultura institucional que resguarda sus prerrogativas, renuente a la modernización en la administración del sector, y expresiva de una ostensible aversión al riesgo. Tal movilización social cuestionó desde su origen, la validez jurídica de la ley 1565, no se molestó en hacer propuestas alternativas que equilibren razonablemente la tensión entre la calidad y la equidad, e hizo prevalecer una lógica gremial de exclusiva reivindicación salarial contraria al diálogo democrático.

Es justo reconocer que aparte de los planteamientos fundamentales ya indicados que marcaron el cambio de la educación en Bolivia desde 1994, gracias a la ley 1565, hubo una progresiva incorporación social de distintos actores educativos, quienes comenzaron a discutir la problemática del sector contribuyendo a su transformación y viabilidad política. Más aún, fue en tal contexto que aparecieron nuevas propuestas y visiones como la de los indígenas, que el año 2010, habría de servir de base para promulgar la ley 70, "Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez".

A más de dos años de promulgada la ley 70, resulta inadecuado evaluar los resultados que daría ha lugar. En general, los procesos de cambio en educación están ralentizados, e inclusive no siempre son evidentes. Tampoco corresponde a este texto, evaluar algunas medidas del actual gobierno boliviano, tendientes a disminuir la desigualdad educativa. La acción más conocida es, sin duda, el *bono Juancito Pinto*, consistente en la entrega anual de una cantidad mínima de dinero a la familia de escasos recursos, cuyo hijo habría aprobado el grado de escolaridad respectivo en una unidad pública. Medidas remediales como la referida, contribuyen a aminorar mediante subsidios, el cuadro develado por la información presentada. Pero habrá que esperar un tiempo prudencial para ver si las particularidades de la ley 70 contribuyen o no a disminuir la desigualdad educativa en Bolivia, y lo más difícil, habrá que procurar información fidedigna para evaluar si tal asistencialismo populista ofrece resultados expectables en cuanto al empleo inteligente de escasos recursos financieros, beneficiando o no significativamente a los destinatarios.

En el marco de esta evaluación habrá que incluir también, por ejemplo, los logros referidos a la alfabetización masiva. Asimismo, como parte de tal propósito analítico, habrá que introducir la complejidad de efectos de las medidas educativas. Por ejemplo, la intención de aumentar la cobertura a la población pobre en educación primaria, tanto para estudiantes como para docentes, ocasionó un deterioro alarmante de la consecución de competencias educativas y una desvaloración generalizada de la función docente.

Por lo demás, cabe concluir que constatándose que las condiciones económicas determinan el acceso de distintos segmentos sociales, a ciertos bienes y servicios –como el educativo–, las diferencias de clase se constituyen en Bolivia, en una causa fundamental para acceder y responder exitosamente, a los requerimientos correspondientes, produciéndose situaciones de evidente diferencia. Al respecto, tanto en el país como en los demás, son políticas sociales y económicas más generales las que incidirían en cambiar tal situación.

En lo que respecta al capital cultural –en especial de estratos sociales más o menos adscritos a identidades de origen vernáculo–, se debe remarcar que condiciona las nociones de educación. Al margen de las concepciones clásicas liberales que la entienden como el principal medio de promoción social e instrumento de estatus; las profundas nociones culturales heredadas como capital simbólico de raigambre vernáculo, articulan los conocimientos, la posición y la educación con trayectorias de vida preexistentes, proyecciones sociales recurrentes y expectativas económicas onerosas. En tal cuadro, habría desaparecido el rol asignado a la educación de modernizar la sociedad desde una perspectiva unidimensional, suscitándose preguntas como la que cuestiona si los grupos subalternos étnicos inferiores no desplegarían eficientes estrategias para mantener e incrementar su capital cultural y simbólico, siendo impermeables a cualquier imposición ideológica exógena. De ser así, gozarían de un notable poder de persistencia, afirmación y renovación de sus identidades culturales en un escenario potencialmente lesivo.

Finalmente, que en Bolivia subsista una educación con abruptas diferencias de calidad y notorios problemas de desigualdad, que las diferencias entre unidades públicas y privadas sean evidentes, que algunas escuelas y colegios privados puedan realizar innovaciones pedagógicas, aplicar diseños actualizados con componente científico, y dispongan de medios y recursos en relación directa con el costo del servicio que ofrecen, induce a caracterizar a la educación al menos, como diferencial y reproductiva de los contrastes.

Por lo demás, que en las unidades públicas impere una cultura institucional conservadora de aversión al riesgo dando como resultado una paupérrima calidad educativa, pone en cuestionamiento el sentido y valor de los cambios que no rebasan el escenario jurídico. Asimismo, que exista un enérgico empeño, encomiable por cierto, de hacer de la educación más equitativa y de promover condiciones de igualdad de oportunidades, termina convirtiéndose en el camino más expedito para el detrimento de la calidad del servicio. Éstas son entre otras, las paradojas con las que tiene que lidiar, teórica y prácticamente, cualquier política educativa

medianamente inteligente, proyectiva y que procure de verdad, *cambiar* para mejora de la sociedad.

Bibliografía

AINSWORTH, James W.

"Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement". In: *Social Forces*; Vol. 81, N° 1, September; pp. 117-52; University of North Carolina Press, 2002.

ALBÓ CORRONS, Xavier.

Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas culturales y lingüísticas para Bolivia. Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA, La Paz, 2002.

BANCO MUNDIAL.

<http://data.worldbank.org>

INDEX MUNDI.

<http://www.indexmundi.com>

BANKSTON, Carl L.

"Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences". In: *Sociology of Education*, Vol. 77, N° 2, April, pp. 176-9; American Sociological Association, 2004.

BORJAS, Georges.

"Ethnic Capital and Intergenerational Mobility." IN: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 107, N° 1, February, pp.123-50; MIT Press, 1992.

BREEN, Richard & GOLDTHORPE, John H.

"Explaining Educational Differentials: Toward a Formal Rational Action Theory". In: *On sociology: Numbers, Narrative, and the Integration of Research and Theory*; Oxford University Press, 1997.

BREEN, Richard & JONSSON, Jan O.

"Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". In: *Annual Review of Sociology*, N° 31, pp. 223-43, 2005.

BUCHMANN, Claudia; DiPRETE, Thomas A. & McDANIEL, Anne.

"Gender inequalities in Education". In: *Annual Review of Sociology*, N° 34, pp. 319-337, 2008.

CAMILLE, Charles; DINWIDDIE, Gniesha & MASSEY, Douglas S.

"The Continuing Consequences of Segregation: Family Stress and College Academic Performance". In: *Social Science Quarterly*, Volume 85, Number 5, December; Southwestern Social Science Association, 2004.

CHISWICK, Barry.

"Differences in Education and Earnings Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination and Investments in Child Quality". In: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 103, N° 3; August, pp. 571-97; MIT Press, 1988.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA.

www.eclac.cl

Panorama social de América Latina. Documento Informativo. Santiago de Chile, 2010.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA.

La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción. Declaración de la Reunión Regional de Consulta. Publicación de la UNESCO. Santo Domingo, 1999.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN.

Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción. Publicación de la UNESCO. París, 1998.
Declaración mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. UNESCO, Declaración de Jomtien, Tailandia, 1990.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO.

Informe 2007, Santiago de Chile, Diciembre, 2007.

FARKAS, Georges.

"Cognitive skills and non-cognitive traits and behaviours in stratification processes". In: *Annual Review of Sociology*, N° 29, ABI/INFORM Global, pp. 541-62, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE BOLIVIA.

www.ine.gob.bo

KAO, Grace.

"Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations". In: *Sociology of Education*, Vol. 77, N° 2, April, pp. 172-5; American Sociological Association, 2004.

KAUFMAN, Julia.

"The Interplay between Social and Cultural Determinants of School Effort and Success: An Investigation of Chinese-Immigrant and Second-Generation Chinese Students' Perceptions Toward School". In: *Social Science Quarterly*, Volume 85, Number 5, December; Southwestern Social Science Association, 2004.

LAREAU, Annette & WEININGER, Elliot B.

"Cultural capital in educational research: A critical assessment". In: *Theory and Society*, Vol. 32 N° 5-6, pp. 567-606; Temple University, SUNY Brockport, 2003.

LEVELS, Mark; DRONKERS, Jaap & KRAYKAMP, Gerbert.

"Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community effects on mathematical performance". In: *American Sociological Review*, October, Vol. 73, N° 5; ABI/INFORM Global, pp. 835-53, 2008.

LOZADA, Blithz.

Ciencia, tecnología e innovación en Bolivia: Contexto internacional, investigación universitaria y prospectiva científica. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana e Instituto de Estudios Bolivianos. La Paz, 2011.

La formación docente en Bolivia, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz, 2005.

LUCAS, Samuel R.

"Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects". In: *The American Journal of Sociology*, Vol. 106, N° 6, May, pp. 1642-90; University of Chicago Press, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACION DE BOLIVIA.

La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. La Paz, 2004.

La educación en Bolivia, estadísticas municipales. Dirección de Análisis y Dirección de Comunicación Social. Impresión Bolivia Dos Mil. La Paz, 2004.

La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Grupo Design. 1ª edición. La Paz, 2004.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO.

<http://www.ibe.unesco.org>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO.

<http://www.ilo.org>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO

www.pisa.oecd.org

Resultados PISA 2009: Resumen ejecutivo. Informe del Programa internacional de la OECD para la evaluación de estudiantes. Trad. de EDUTEKA, 2010.

PÉREZ, Beatriz; ARCE, Carlos; PAZ, Marisabel & JURADO, Erick.

Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Prisa Ltda. 1ª edición. La Paz, 2003.

PORTES, Alejandro & ZHOU, Min.

"The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." In: *Annals*, American Academy of Political and Social Sciences, N° 530; pp. 75-96. Sage, 1993.

RAFTERY, Adrian E. & HOUT, Michael.

"Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education". In: *Sociology of Education*, Vol. 66, N° 1, January, pp. 41-62; American Sociological Association, 1993.

RED DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA IBEROAMERICANA.

<http://www.ricyt.edu.ar>

SANDERS, Jimmy.

"Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies". In: *Annual Review of Sociology*, N° 28, pp. 327-57, 2002.

SHAVIT, Yossi & BLOSSFELD, Hans-Peter.

Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Westview Press. Boulder, San Francisco, Oxford, 1993.

YAPU, Mario.

En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente. En dos volúmenes. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia IEB. 1ª ed. Producciones Edobol. La Paz, 2003.