

Identidades

Aportes para la educación en el Siglo XXI



Carrera Ciencias de la Educación - UMSS
Volumen 2, Número 7
Junio de 2026



Entre desigualdades educativas y trayectorias escolares en Bolivia: creencias atribuidas al Bono Juancito Pinto y a la Alimentación Complementaria Escolar (2006-2019)

DOI: <https://doi.org/10.47993/idce271819>

Marcelo Arancibia Guzmán

Correo electrónico: m.arancibia@umss.edu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0886-1716>

Depósito legal: 2-3-794-2026 P.O. (Impresa)

Depósito legal: 2-3-793-2026 P.O. (En línea)

ISSN: 3080-1230 (Impresa)

ISSN: 3134-688X (En línea)



Recibido el 29 de abril de 2026 - Aceptado 01 de junio de 2026

Entre desigualdades educativas y trayectorias escolares en Bolivia: creencias atribuidas al Bono Juancito Pinto y a la Alimentación Complementaria Escolar (2006-2019)

Educational inequalities and school trajectories in Bolivia: beliefs attributed to the Juancito Pinto Bonus and School Complementary Feeding (2006-2019)

Marcelo Arancibia Guzmán¹

Resumen

El artículo analiza las creencias que el Estado atribuye al Bono Juancito Pinto (BJP) y a la Alimentación Complementaria Escolar (ACE) en relación con su propósito de reducir las desigualdades sociales y educativas, y examina su relación con las trayectorias escolares del nivel secundario en Bolivia durante el período 2006-2019. Para lograr esto, se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo de investigación, articulado con evidencia cuantitativa secundaria. Se realizó entrevistas a responsables institucionales y grupos focales con 52 estudiantes que concluyeron sus trayectorias escolares en nivel secundario, agrupados en cuatro cohortes consecutivas —organizadas en períodos del 2012 al 2020— del municipio de Cochabamba y que se encontraban cursando estudios universitarios. Los testimonios se triangularon con análisis estadísticos del Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Estadística (INE).

Los resultados revelan que las creencias atribuidas a ambas políticas —el BJP y la ACE— responden a dos lógicas: la reducción de la pobreza y las desigualdades sociales, y el sostenimiento de las trayectorias escolares de estudiantes de nivel secundario. Asimismo, se analiza cómo el BJP perdió aproximadamente el 50 % de su valor real entre 2006 y 2019, mientras la ACE registró contracción presupuestaria progresiva en Cochabamba. En las trayectorias estudiadas, solo una minoría reconoce una relación directa entre estas políticas y su permanencia y culminación escolar. De esta manera, se concluye que estas políticas funcionan como dispositivos de acompañamiento institucional y simbólico de la escolaridad más que como instrumentos redistributivos; su efectividad depende de mediaciones familiares, territoriales y pedagógicas que tensionan con el discurso oficial.

Palabras clave

Política educativa; desigualdad social; transferencia monetaria condicionada; trayectoria escolar; educación secundaria; protección social; Bolivia.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba – Bolivia y candidato a doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de La Plata – Argentina.
Correo electrónico: m.arancibia@umss.edu; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0886-1716>

Abstract

This article analyzes the beliefs that the State attributes to the Juancito Pinto Bonus (JPB) and School Complementary Feeding (ACE, by its Spanish acronym) in relation to their purpose of reducing social and educational inequalities, and examines its relationship with secondary level school trajectories in Bolivia during the period from 2006-2019. To achieve this, a qualitative and interpretive research approach was adopted, articulated with secondary quantitative evidence. Interviews were conducted with institutional officials and focus groups with 52 students who completed their secondary level school trajectories, organized into four consecutive cohorts —organized in periods from 2012 to 2020— from the municipality of Cochabamba and who were enrolled in university studies. The testimonies were triangulated with statistical analyses from the Ministry of Education and the National Institute of Statistics (INE, by its Spanish acronym).

The results reveal that the beliefs attributed to both policies —the BJP and the ACE— respond to two logics: the reduction of poverty and social inequalities, and the sustenance of the educational trajectories of secondary school students. It is further analyzed that the JPB lost approximately 50 % of its real value between 2006 and 2019, while the ACE registered progressive budgetary contraction in Cochabamba. In the trajectories studied, only a minority recognize a direct relationship between these policies and their school permanence and completion. Thus, it is concluded that these policies function as devices of institutional and symbolic accompaniment to schooling rather than as redistributive instruments; their effectiveness depends on family, territorial, and pedagogical mediations that create tension with official discourse.

Keywords

Educational policy; social inequality; conditional cash transfer; school trajectory; secondary education; social protection; Bolivia.

1. Introducción

El análisis de las políticas compensatorias en educación ha ocupado un lugar central en los debates latinoamericanos sobre desigualdad y protección social durante las últimas dos décadas. En el caso boliviano, el período 2006-2019 estuvo marcado por la implementación de un proyecto político autodenominado posneoliberal que colocó a la redistribución de ingresos, al reconocimiento de la plurinacionalidad y a la ampliación de derechos sociales como ejes de la acción estatal. En ese marco, el BJP, creado en 2006 como Transferencia Monetaria Condicionada (TMC), y la ACE, consolidada como política en especie desde la década de 1990, se constituyeron en los dos principales dispositivos compensatorios orientados a sostener las trayectorias escolares de los estudiantes —el artículo se enfoca en el nivel secundario—.

La literatura especializada ha valorado las TMC como instrumentos relevantes para reducir la pobreza inmediata y para incrementar la matrícula y la asistencia escolar (Fiszbein y Schady, 2009; Villatoro, 2005; Stampini *et al.*, 2023). Sin embargo, persisten

debates sobre su capacidad para incidir en las desigualdades estructurales, en particular las educativas, y sobre las mediaciones que definen su relación con el nivel secundario, tramo en el que las trayectorias escolares se vuelven más vulnerables al rezago, la repitencia y el abandono (Benza y Kessler, 2021; Di Piero, 2025). De esta forma, esta investigación se sitúa en las tensiones entre las creencias institucionales que atribuyen a estas políticas una función redistributiva y transformadora relacionada con las desigualdades, y la vivencia cotidiana de los estudiantes, en cuyas trayectorias estas creencias se resignifican y se relativizan.

En este escenario, el objetivo de este artículo consiste en analizar las creencias atribuidas al BJP y a la ACE en dos planos complementarios: su relación, por un lado, con la reducción de las desigualdades sociales y educativas, y, por otro, con las trayectorias escolares en el nivel secundario, tomando como referencia el municipio de Cochabamba. La idea fuerza de esta investigación sostiene que, aun cuando ambas políticas se caracterizan por una cobertura casi universal durante el período estudiado, su eficacia redistributiva se erosionó progresivamente y su relación sobre las trayectorias escolares —de secundaria— se desplazó desde un rol de incentivo material hacia una función de acompañamiento institucional y simbólico de la escolaridad.

2. Metodología

El estudio se sitúa en los debates contemporáneos sobre desigualdades múltiples (Dubet, 2023) y sobre la distinción analítica entre desigualdades sociales y educativas (Di Piero, 2025), reposicionando las políticas compensatorias más allá del paradigma asistencial clásico. Por ello, se inscribe en un enfoque cuantitativo descriptivo y cualitativo interpretativo, que concibe la investigación educativa como una práctica situada orientada a reconstruir los sentidos que los actores atribuyen a las políticas públicas. Desde esta perspectiva, las políticas no se analizan únicamente como textos normativos o como dispositivos técnicos, sino como configuraciones discursivas y materiales cuya efectividad se define en relación con la dimensión institucional y las prácticas cotidianas de sus destinatarios.

El diseño metodológico adoptado es mixto, con un componente cuantitativo secundario de carácter contextual. El componente cualitativo se apoyó en entrevistas a tres informantes clave —Técnico distrital de Cercado I de Cochabamba encargado del seguimiento al BJP (entrevista realizada el 18 de diciembre de 2025), Profesional I de la División de Alimentación Complementaria Escolar del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba (entrevista realizada el 13 de enero de 2026), y un exviceministro de Educación Superior (entrevista realizada el 20 de diciembre de 2024)— y en cuatro grupos focales con 52 estudiantes egresados del nivel secundario correspondientes a las cohortes 2012-2017, 2013-2018, 2014-2019 y 2015-2020, con 13 participantes por cohorte. La selección privilegió la diversidad institucional (unidades educativas fiscales urbanas y rurales, así como de convenio) y territorial dentro del municipio de Cochabamba.

A partir del componente cuantitativo se construyeron series estadísticas con datos del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, del INE y de documentos de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo (Stampini *et al.*, 2023). Estas fuentes permitieron reconstruir la evolución del valor real del BJP, del costo por estudiante de

la ACE, del salario mínimo nacional, del Índice de Gini y de los indicadores de pobreza entre 2006 y 2019.

El análisis se realizó mediante procedimientos de codificación temática abierta y axial, organizados en torno a dos categorías centrales —creencias atribuidas sobre desigualdades sociales y creencias atribuidas sobre trayectorias escolares— que fueron trianguladas con los datos cuantitativos. Se utilizaron tablas y diagramas de Sankey para visualizar los flujos de percepción, usos declarados del bono y asociaciones con la trayectoria educativa.

3. Resultados

3.1. Creencias atributivas respecto a la reducción de las desigualdades sociales

Una primera constelación de creencias que se les atribuyen al BJP y a la ACE es el significativo rol que se les asigna para la reducción de la pobreza y de la desigualdad de ingresos. Esta creencia es coherente con los planteamientos de Stampini, *et al.* (2023), quienes estiman que los cambios en los programas de transferencias monetarias no contributivas explican alrededor del 20 % de la reducción de la pobreza y la desigualdad observada entre 2000 y 2010 en América Latina y el Caribe. El Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2013, 2019) asume esta creencia al atribuir a las transferencias un papel central en la reducción del Índice de Gini desde 0,60 en 2005 hasta 0,46 en 2017.

Tabla 1. Pobreza y desigualdad antes y después de las transferencias monetarias no contributivas en Bolivia (2019)

Indicador	Antes de las transferencias	Después de las transferencias
Recuento de pobreza (%)	22,0	19,6
Brecha de pobreza (%)	10,0	8,1
Índice de Gini	43,6	42,5

Nota: La tabla presenta la comparación de tres indicadores distributivos antes y después de la aplicación de las transferencias monetarias no contributivas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Stampini, *et al.* (2023).

Al comparar los escenarios antes y después de las transferencias monetarias no contributivas hacia 2019, el recuento de pobreza se reduce 2,4 puntos, la brecha de pobreza desciende 1,9 puntos y el Índice de Gini cae 1,1 puntos. La magnitud del efecto redistributivo, si bien es estadísticamente observable, resulta acotada frente al peso de otros factores estructurales.

Como se muestra en la Tabla 2, durante el período 2006-2019 el país registra una reducción sostenida de la desigualdad del ingreso, con un Índice de Gini que desciende de 0,59 % a 0,42 %, y una incidencia de pobreza que pasa de cerca del 60 % a 37,2 % en 2018. No obstante, en Cochabamba la incidencia departamental se mantiene sistemáticamente

por encima del promedio nacional en varios años, con repuntes en 2016 y 2019, lo que evidencia que la mejora agregada no se traduce de manera homogénea en el plano nacional.

Tabla 2. Bolivia y Cochabamba: Incidencia de pobreza (FGT₀) e Índice de Gini (2006-2019)

Año	Índice de Gini (Bolivia)	Incidencia de pobreza (FGT ₀) Bolivia (%)	Incidencia de pobreza (FGT ₀) Cochabamba (%)
2006	0,5918	59,9	—
2007	0,5644	60,1	—
2008	0,5174	57,3	—
2009	0,5020	51,3	—
2010	—	—	—
2011	0,4662	45,1	43,4
2012	0,4709	43,3	46,6
2013	0,4784	38,9	41,1
2014	0,4767	39,1	41,9
2015	0,4647	43,0	41,9
2016	0,4635	43,0	48,1
2017	0,4561	42,2	45,9
2018	0,4325	39,9	39,1
2019	0,4245	37,2	41,0

Nota: La incidencia de pobreza (FGT₀) expresa el porcentaje de personas cuyo ingreso per cápita se sitúa por debajo de la línea de pobreza, según la metodología propuesta por Foster, Greer y Thorbecke. El Índice de Gini, por su parte, mide el grado de desigualdad en la distribución del ingreso per cápita, de modo que valores más cercanos a cero indican una mayor igualdad distributiva. En la tabla, el símbolo (—) señala que no se dispone de información para ese año y nivel de desagregación, ya sea por ausencia de encuesta o porque no se publicó una estimación correspondiente. Debe considerarse que los datos nacionales (Bolivia) y los datos departamentales (Cochabamba) provienen de series estadísticas distintas y, por ello, se presentan de manera paralela, sin que ello implique agregación ni comparabilidad directa en términos metodológicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística ([s. f.] a), referidos a indicadores de pobreza e Índice de Gini, provenientes de encuestas de hogares, correspondientes a los períodos 2005-2018 y 2016-2024.

En esta línea, el siguiente testimonio introduce una tensión clave entre el efecto agregado de las transferencias y la persistencia de las desigualdades:

No es muy difícil negar el impacto directo que ha tenido el bono sobre la matriculación y la permanencia de los estudiantes. El problema es enfrentar las desigualdades, porque estas se reproducen en la forma misma en que los conocimientos son adquiridos y en cómo sirven para sortear las diferencias sociales. La educación es un asunto obligatorio, no natural. Los

Estados tienen que ser robustos para garantizarla. En Bolivia hay lugares donde el Estado no tiene suficiente presencia, y ahí el bono puede ayudar frente a esa gran ausencia.²

Este punto constituye la tensión analítica más relevante del período. Entre 2006 y 2019, el salario mínimo nacional creció un 324 %, mientras el monto nominal del BJP permaneció invariable en Bs. 200 anuales. La inflación acumulada del 73,37 % erosionó el valor real del bono hasta reducirlo a Bs. 98,49 (2019) en precios de 2006. En términos relativos, el bono pasó de representar el 3,20 % del salario mínimo anual en 2006 al 0,39 % en 2019.

Tabla 3. Bolivia (2006-2019). Inflación, salario mínimo anual y evolución real del BJP

Año	Inflación anual (%)	Salario mínimo mensual (Bs.)	Salario mínimo anual (Bs.)	BJP nominal anual (Bs.)	BJP real (Bs. de 2006)	BJP real como % del SMN anual
2006	4,28	500,00	6.000,00	200,00	191,78	3,20
2007	8,71	525,00	6.300,00	200,00	176,40	2,80
2008	14,01	577,50	6.930,00	200,00	154,70	2,23
2009	3,35	647,00	7.764,00	200,00	149,65	1,93
2010	2,50	679,50	8.154,00	200,00	146,01	1,79
2011	9,88	815,40	9.784,80	200,00	132,92	1,36
2012	4,52	1.000,00	12.000,00	200,00	127,18	1,06
2013	5,74	1.200,00	14.400,00	200,00	120,28	0,83
2014	5,77	1.440,00	17.280,00	200,00	113,71	0,66
2015	4,06	1.656,00	19.872,00	200,00	109,27	0,55
2016	3,62	1.805,00	21.660,00	200,00	105,44	0,49
2017	2,82	2.000,00	24.000,00	200,00	102,55	0,43
2018	2,27	2.060,00	24.720,00	200,00	100,28	0,41
2019	1,84	2.122,00	25.464,00	200,00	98,49	0,39

Nota: La inflación anual corresponde a la variación porcentual del Índice de Precios al Consumidor (IPC). El salario mínimo anual se obtiene a partir del salario mínimo mensual multiplicado por 12. El BJP se considera como una transferencia anual, entregada una sola vez al finalizar la gestión escolar, por un monto nominal constante de 200 Bs. durante todo el período analizado. El valor real del BJP se calcula desglosando del monto nominal anual mediante el IPC, con base en precios de 2006. Dado el carácter anual del bono, su peso relativo se expresa como porcentaje del salario mínimo anual, lo que permite evaluar su incidencia efectiva sobre el ingreso anual de referencia de los hogares. **Fuente:** Elaboración propia en base a datos del Fondo Monetario Internacional (s. f.) y del Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]c).

2 Entrevista a exministro de Educación Superior, 20 de diciembre de 2024.

El momento del pago del bono se ha articulado institucionalmente con el final del calendario escolar, lo que refuerza su función *ex post* como reconocimiento de la permanencia escolar. El siguiente testimonio explica la racionalidad operativa que sostiene esta decisión:

El pago se realiza generalmente hacia finales de noviembre; la condición es que el estudiante permanezca hasta el segundo trimestre o casi la finalización de la gestión. Esto incentiva (a) que no abandonen antes de concluir el año escolar. En el área rural, en algunos casos, se registraba que estudiantes asistían hasta el momento del cobro y luego se retiraban para trabajar. Por eso el momento del pago se vincula con la permanencia.³

Un comportamiento análogo al del BJP se observa en la ACE. Entre 2007 y 2012, el valor real por estudiante en el área urbana descendió de Bs. 207,9 a Bs. 150, mientras en la rural disminuyó de Bs. 145,2 a Bs. 104,7. La proporción respecto al salario mínimo anual cayó del 3,3 % al 1,25 % en el área urbana, y de 2,30 % a 0,87 % en la rural.

Tabla 4. Evolución del costo anual de la ACE por niño y su relación con el salario mínimo en Bolivia (2007-2012)

Año	In-flación anual (%)	Salario mínimo mensual (Bs.)	Salario mínimo anual (Bs.)	Costo anual ACE urbano (Bs.)	Costo anual ACE rural (Bs.)	Costo ACE urbano real (Bs. de 2007)	Costo ACE rural real (Bs. de 2007)	ACE urbano como % del SM anual	ACE rural como % del SM anual
2007	8,71	525,00	6.300,00	207,9	145,2	207,9	145,2	3,30	2,30
2008	14,01	577,50	6.930,00	207,9	145,2	182,4	127,2	2,63	1,83
2009	3,35	647,00	7.764,00	207,9	145,2	176,6	123,2	2,27	1,59
2010	2,50	679,50	8.154,00	207,9	145,2	172,3	120,2	2,11	1,47
2011	9,88	815,40	9.784,80	207,9	145,2	156,8	109,4	1,60	1,12
2012	4,52	1.000,00	12.000,00	207,9	145,2	150,0	104,7	1,25	0,87

Nota: El cuadro presenta la evolución del costo anual de la ACE por niño en los ámbitos urbano y rural, expresado en valores nominales y reales, y su relación con el salario mínimo anual en Bolivia entre 2007 y 2012. El costo anual de la ACE se estimó a partir de 200 días efectivos de prestación del servicio, utilizando los costos diarios promedio reportados para 2008, que se mantienen constantes en términos nominales a lo largo del período. Los valores reales fueron calculados deflactando los costos nominales mediante la inflación anual acumulada, tomando 2007 como año base. La relación entre el costo de la ACE y el salario mínimo anual permite aproximar la intensidad económica del beneficio como proporción del ingreso laboral mínimo.

Fuente: Elaboración propia en base a Federación de Asociaciones Municipales de Bolivia (2008), INE ([s. f.]b) y Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social, *Decretos Supremos de salario mínimo nacional* (gestiones 2007-2012).

3 Entrevista a Técnico Distrital de Cercado I de Cochabamba, 18 de diciembre de 2025.

En Cochabamba, el presupuesto departamental de la ACE —tras una expansión sostenida entre 2006 y 2011, cuando casi se triplicó— ingresó en una fase de contracción asociada al recorte del Impuesto Directo a los Hidrocarburos, descendiendo de aproximadamente Bs. 85 millones a cerca de Bs. 73 millones hacia 2019, como detalla la Tabla 5. El propio responsable municipal reconoce la insuficiencia estructural del presupuesto:

Necesitaríamos un presupuesto mucho mayor. Nosotros trabajamos con un presupuesto aproximado de 60 millones de bolivianos al año, que normalmente no es suficiente para mejorar el impacto.⁴

Estos elementos permiten sostener que la creencia atributiva a ambas políticas de subvención respecto a la reducción de desigualdades sociales encuentre algún sustento en el efecto redistributivo agregado de las transferencias, que operan sobre una base material progresivamente debilitada. La evidencia cuantitativa muestra una asimetría creciente entre la expansión de la política salarial y la invariancia nominal de las transferencias educativas, y convierte al BJP y a la ACE en dispositivos de amortiguación más que en instrumentos de transformación estructural.

3.2. Creencias atributivas respecto a las desigualdades educativas y las trayectorias escolares

Una segunda constelación de creencias atribuye al BJP y a la ACE la capacidad de sostener las trayectorias escolares, especialmente en el nivel secundario. Esta creencia aparece con nitidez en los relatos institucionales, como el que se cita a continuación, donde se la enuncia con claridad al describir la trayectoria operativa y los efectos percibidos del bono sobre la permanencia:

El bono fue creado con la intención de reducir la deserción escolar. Desde su implementación en 2006 se ha observado que contribuye principalmente a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Se ha visto que ha dado resultados, especialmente en primaria. Con el paso del tiempo se evidenció que ayudaba a sostener la matrícula y disminuir la deserción. No obstante, existen factores externos que inciden, como la migración del área rural hacia zonas urbanas, lo que afecta los registros de matrícula en algunos municipios.⁵

En la misma dirección, la ampliación progresiva de la cobertura al nivel secundario se sustentó en evaluaciones distritales y departamentales que replicaban el patrón observado en primaria:

Fue un proceso gradual. Primero se evidenció el efecto positivo en primaria, especialmente en términos de permanencia. Luego, a partir de evaluaciones distritales, departamentales y del Ministerio (de Educación), se decidió ampliar la cobertura a secundaria, aproximadamente

4 Entrevista a Profesional I de la División de Alimentación Complementaria Escolar del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba, 13 de enero de 2026.

5 Entrevista a Técnico Distrital de Cercado I de Cochabamba, 18 de diciembre de 2025.

tres años después de su inicio, en función también de la disponibilidad presupuestaria. Se observó que el efecto de permanencia también se replicaba en secundaria.⁶

El efecto del bono se inscribe en una lógica más amplia de política integral articulada con el ciclo económico del período, según el siguiente relato:

En la primera etapa del Movimiento Al Socialismo había un gran crecimiento económico y eso favorecía muchísimo a que los niños y las niñas pudieran estar en las escuelas; el bono remachó esa política integral que generó el aumento de la tasa de matriculación y permanencia.⁷

Tabla 5. Trayectoria comparada de la matrícula total y fiscal en Bolivia: expansión moderada y predominio del subsistema público (2006-2019)

Indicador	Matrícula total nacional	Matrícula fiscal nacional
Índice de evolución 2019 (2006 = 100)	103,89	102,43
Crecimiento acumulado 2006-2019	≈ 3,9 %	≈ 2,4 %
Participación sobre el total (2019)	100 %	≈ 88,6 %
Matrícula absoluta (2006)	2.792.633	2.507.835
Matrícula absoluta (2019)	2.901.316	2.568.832
Variación interanual (2006-2019)	—	Entre -2,0 % y 1,23 % (promedio bajo)
Rasgo dinámico principal	Crecimiento leve y recuperación posterior	Predominio estructural del subsistema público

Nota: La tabla presenta una síntesis comparativa de la evolución de la matrícula total nacional y la matrícula fiscal entre 2006 y 2019, tomando 2006 como año base (índice = 100). El crecimiento acumulado refleja la variación porcentual del período completo, mientras que la variación interanual muestra fluctuaciones moderadas sin expansión sostenida de alta intensidad.

Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas oficiales del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (series de matrícula 2006-2019).

La evidencia empírica sobre matrícula matiza esta creencia. Como se observa en la Tabla 5, a nivel nacional la matrícula total pasó de 2.792.633 estudiantes en 2006 a 2.901.316 en 2019, con un crecimiento acumulado de apenas 3,9 %; la matrícula fiscal creció 2,4 %. Pese a la cobertura casi universal de ambas políticas —el BJP y la ACE—, el sistema educativo boliviano no experimentó una expansión cuantitativa acelerada durante

⁶ *Ibid.*

⁷ Entrevista a exministro de Educación Superior, 20 de diciembre de 2024.

el período, sino un proceso de consolidación interna de trayectorias ya existentes, en el marco de la obligatoriedad educativa para el nivel inicial y secundaria ampliada por la Ley N.º 070. Según el siguiente testimonio, se advierte que la medición causal estricta sigue siendo un desafío:

Es una limitación estructural del sistema educativo boliviano. No hay manera de negar el impacto del bono, pero medir específicamente la causalidad es muy complicado; lo que sí se puede encontrar es una red de relaciones que ha permitido que los chicos permanezcan más en la escuela.⁸

Tabla 6. Evolución de la matrícula total y de secundaria en Bolivia (2006-2019): crecimiento acumulado y dinámica interna del nivel secundario

Indicador	Matrícula total	Matrícula secundaria
Índice de evolución 2019 (2006 = 100)	110,66	110,66
Crecimiento acumulado 2006-2019	≈ 10,7 %	≈ 10,7 %
Participación sobre el total (2019)	100 %	≈ 42,5 %
Matrícula absoluta (2006)	486.458	206.745
Matrícula absoluta (2019)	538.303	228.779
Variación interanual (2006-2019)	—	Entre -0,78 % y 1,48 % (promedio ≈ 0,8 %)
Rasgo dinámico principal	Crecimiento sostenido y gradual del sistema	Crecimiento estable, sin cambios estructurales

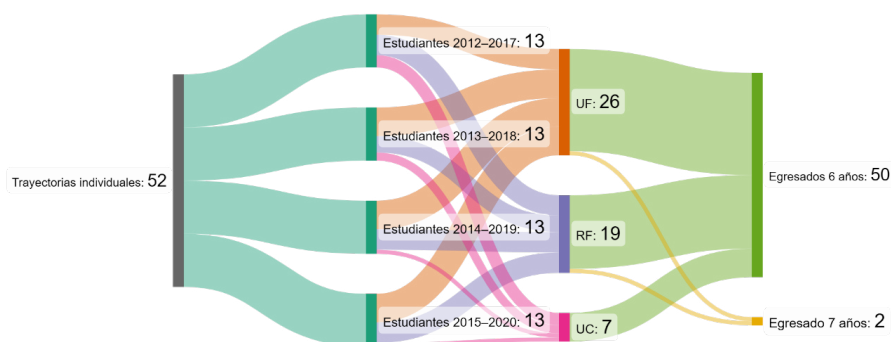
Nota: La tabla sintetiza la evolución de la matrícula total y de la matrícula del nivel secundario entre 2006 y 2019, tomando 2006 como año base (índice = 100). El crecimiento acumulado del período alcanza aproximadamente 10,7 %, evidenciando una expansión sostenida y gradual del sistema. La matrícula secundaria representa alrededor del 42,5 % del total en 2019, manteniendo una participación relativamente estable.

Fuente: Elaboración propia con base en estadísticas oficiales del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (series de matrícula 2006-2019).

Cochabamba experimentó un proceso de fortalecimiento interno de las trayectorias escolares más marcado que el promedio nacional (23,4 % de crecimiento acumulado). La reconstrucción de las trayectorias de los 52 estudiantes analizados en los grupos focales permite profundizar esta lectura.

⁸ Ibid.

Ilustración 1. Trayectorias escolares en secundaria en el contexto de políticas de subvención (BJP y ACE): síntesis visual por cohortes

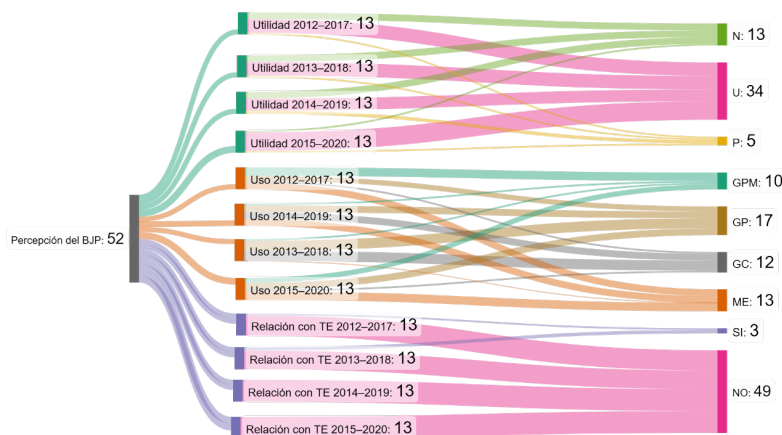


Nota: El diagrama sintetiza los flujos de trayectorias escolares de 52 estudiantes correspondientes a las cohortes 2012-2017, 2013-2018, 2014-2019 y 2015-2020 (13 estudiantes por cohorte).

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes del nivel secundario.

Como sintetiza la Ilustración 1 (basada en el modelo de diagrama de Sankey), 50 estudiantes egresaron del nivel secundario en el tiempo previsto de 6 años, mientras que solo 2 casos presentaron una prolongación de 7 años, lo que refleja trayectorias mayoritariamente completas con un margen acotado de prolongación. El análisis por tipo de unidad educativa muestra predominio de unidades fiscales urbanas (UF), 26 casos; seguidas por rurales fiscales (RF), 19 casos, y de convenio (UC), 7 casos. Esta regularidad sugiere que el tipo de establecimiento no resulta determinante para explicar el egreso oportuno en esta muestra. El contraste más significativo se produce al indagar las creencias atribuidas por los propios estudiantes.

Ilustración 2. Percepción del BJP y su articulación con utilidad, uso y relación con trayectorias escolares



Nota: El diagrama representa los flujos de percepción sobre el BJP (N = 52), articulando tres dimensiones analíticas: utilidad percibida, uso declarado y relación con las trayectorias educativas (TE) en distintas cohortes (2012-2020). Los valores numéricos indican frecuencia absoluta de respuestas. Las categorías sintetizan posiciones diferenciadas: utilidad (U), neutral (N) y percepción problemática (P); tipos de uso (GPM, GP, GC, ME); y relación con trayectorias educativas (Sí/No). La visualización permite observar concentraciones y desplazamientos entre categorías, evidenciando predominio de valoraciones positivas en utilidad y uso, pero una débil asociación explícita con la mejora directa de las trayectorias educativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes del nivel secundario.

En la Ilustración 2 (basada en el modelo de diagrama de Sankey) es posible visualizar los flujos de percepción del BJP en las trayectorias educativas (TE). Los usos declarados se distribuyen entre gastos personales (GP), 17 casos; material escolar (ME), 13; canasta familiar (GC, gastos para casa), 12, y gastos personales mixtos (GPM), 10, lo que confirma que el destino del bono no se orienta exclusivamente a fines escolares. En el testimonio que sigue, se describe esta heterogeneidad en los usos, que varían según contextos territoriales:

Hay distintas experiencias. En el área rural, muchas familias esperan el pago para cubrir gastos vinculados a fechas específicas, como Todos los Santos, donde los precios suelen elevarse. En otros casos, el dinero se utiliza para compra de materiales escolares o ropa. Algunos directores realizan seguimiento informal, solicitando a los padres que demuestren la compra de útiles escolares. Sin embargo, el uso del dinero depende en gran medida de cada familia. En el área urbana, suele observarse una compra más directa de materiales escolares, aunque no siempre es posible verificar el destino exacto.⁹

9 Entrevista a Técnico Distrital de Cercado I de Cochabamba, 18 de diciembre de 2025.

Los estudiantes introducen una lectura crítica sobre la suficiencia del monto del bono desde la perspectiva de los hogares con mayores restricciones económicas:

En lo personal, 200 Bs. no ayuda bastante, porque el costo del uniforme completo es de 180 Bs.; los cuadernos y materiales no cuestan solo 200. En mi caso, yo vengo de una familia de escasos recursos, y aunque 200 pueda parecer mucho, en realidad es muy poco.¹⁰

Por su parte, los relatos que se citan a continuación evidencian la disociación entre la finalidad normativa del bono y su apropiación efectiva por el hogar:

En cuanto al Bono Juancito Pinto, también se lo ha implementado con una buena intención, la de ayudar a las familias, de contribuir a la compra de útiles escolares. Pero muchas veces el dinero no se destinaba a eso, (sino que) se usaba en los gastos de los padres, fuera de lo que corresponde al gasto de los estudiantes.¹¹

Yo pienso que, para mi familia, no era de tanta ayuda. El bono yo no lo utilizaba para los materiales; de hecho, yo no veía ese dinero. Recibí el Bono Juancito Pinto desde primero de primaria hasta secundaria, pero nunca lo vi, y siempre me decían que se utilizaba en la casa.¹²

En contraste, el siguiente testimonio ilustra un caso en que la apropiación familiar consciente orientó el uso del bono hacia fines escolares específicos:

En mi caso, cuando cobrábamos nuestro bono, mi hermana y yo éramos conscientes de que estaba destinado a nuestro material escolar del siguiente año. Por eso, lo guardábamos con esa intención. Al comenzar el nuevo año, nos comprábamos mochilas, algún libro o material necesario. No lo usábamos en otras cosas, no; era exclusivamente para útiles escolares.¹³

Otros relatos introducen una crítica hacia el mecanismo universalista de distribución, señalando tensiones con el criterio de permanencia efectiva:

En mi colegio, por ejemplo, había estudiantes que ya no querían estudiar. En la provincia de Ayopaya, éramos unos 150 estudiantes en todo el colegio. Por ejemplo, en la prepromo y promo, los estudiantes solo venían una vez a la semana, solo para asistir, digamos, para registrarse. Al final de cuentas, los estudiantes que no habían asistido regularmente recibían el bono. Más bien debería ser, al contrario: no deberían dar el bono a esos estudiantes que no han asistido.¹⁴

10 Entrevista a L. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

11 Entrevista a O. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

12 Entrevista a C. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

13 Entrevista a G. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

14 Entrevista a F. C., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

Respecto a la ACE, como muestra la Ilustración 2, predominan la valoración como beneficio alimentario importante (21 casos) y la percepción de no beneficio significativo (14 casos), mientras solo 2 estudiantes asocian directamente la política con su trayectoria. Desde la gestión municipal, se reconoce el peso material de la ACE para ciertos hogares, al punto de constituir, en algunos casos, el único alimento disponible durante el día:

De acuerdo con mi experiencia, el desayuno escolar incide en la asistencia y permanencia estudiantil. Lamentablemente, por la situación económica que atraviesan muchas familias, en algunos casos es el único alimento que tienen durante el día. Aunque sabemos que es un complemento, como bien dice su nombre, para muchas familias representa un apoyo fundamental. Incluso hay personas que inscriben a sus hijos en las unidades educativas con la finalidad de recibir el alimento complementario escolar. De esta manera asisten y permanecen en el sistema educativo, también por la economía que tienen.¹⁵

Sin embargo, los relatos de los estudiantes visibilizan problemas operativos recurrentes, describen desajustes en el horario de distribución y dinámicas comunitarias de apropiación en el área rural:

Referente al desayuno escolar, se lo implementó con una buena intención: la de ayudar a los estudiantes. Pero aquí hay un factor importante, que es el horario en el que se lo repartía. Muchas veces, se lo hacía casi al salir de clases, a las 11 de la mañana, antes de irnos a nuestras casas. Entonces, en el transcurso de la mañana, también teníamos hambre. Ese es un factor por el cual no estaba funcionando, y el desayuno escolar nos lo llevábamos a nuestras casas. En las comunidades rurales, los mismos padres de familia se ponen de acuerdo sobre qué cocinar: lawa de trigo, sopa de maní, api, tojorí (...). Pero eso ya viene de parte de la comunidad, ¿no? Muchas veces, el desayuno escolar tarda en llegar; lo recogen por semanas, ni siquiera por día, cuando llega a las comunidades alejadas.¹⁶

Otros estudiantes ilustran, además, problemas de calidad, caducidad y baja aceptación efectiva del alimento:

A nosotros nos daban el refrigerio en la tarde, después del mediodía. Yo pienso que a algunos de mis compañeros sí les ayudaba, porque venían de muy lejos y no almorzaban. Lo primero que siempre decían los profesores era: el refrigerio, y recién empezaban las clases. Pero el refrigerio que nos daban era el desayuno escolar de la mañana, y a veces ese refrigerio ya estaba en mal estado; nos daban en la tarde lo que sobraba de la mañana.¹⁷

Donde vivo es una zona apartada y siempre nos daban leche, api, y, la verdad, muchos no lo tomaban, lo botaban. El basurero siempre estaba lleno de api. Además, no era constante;

15 Entrevista a Profesional I de la División de Alimentación Complementaria Escolar del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba, 13 de enero de 2026.

16 Entrevista a O. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

17 Entrevista a C. Q., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

quizá nos lo daban tres veces a la semana, y los envases que nos entregaban, de leche en polvo o de api, a veces estaban vencidos.¹⁸

Por otro lado, existen testimonios que invitan a analizar la brecha entre la finalidad nutricional de la política y su apropiación efectiva por los estudiantes:

Respondiendo a lo del desayuno, en mi caso, en el colegio donde yo estaba, todos mis compañeros, incluso yo, regalábamos el desayuno a otros compañeros. Preguntábamos: “¿Quién quiere?”. Cuando daban frutas, las manzanas, por ejemplo, se usaban como balones de fútbol: les daban una mordida y luego se ponían a jugar. Los basureros y los baños estaban llenos de manzanas. Lo que era fruta, en sí, no solía consumirse. Lo mismo sucedía con las barras de cereal: las botaban porque eran muy duras para comer.¹⁹

El contraste entre las creencias institucionales y las estudiantiles se vuelve más nítido cuando los propios estudiantes niegan que los bonos hayan determinado su continuidad escolar. Si bien reconocen la utilidad de ambas políticas como apoyo, se desplaza la explicación de la permanencia hacia el mandato familiar:

Estos dos bonos han sido muy necesarios en el colegio. Por ejemplo, el desayuno escolar servía porque algunos estudiantes venían temprano, ya que vivían lejos; entonces, el desayuno les caía bien y les ayudaba a prestar atención en las clases. El Bono Juancito Pinto ha sido una ayuda para los estudiantes que no tenían recursos, se podría decir.²⁰

Bueno, desde mi experiencia particular, uno no iba a la escuela por el desayuno ni por el bono. Nuestros padres siempre nos decían que teníamos que asistir a la escuela, con o sin bono, con o sin desayuno.²¹

Sintetizando esta valoración en términos más directos: “Yo pienso que no, estos bonos no influían mucho en el tema educativo”²², pero matizando el peso alimentario de la ACE para quienes asistían sin haber desayunado a la unidad educativa:

Ayuda a mucha gente; a mí también me ha ayudado. El desayuno escolar, para muchos estudiantes que vienen sin desayunar, ayuda a que pasemos las clases sin hambre.²³

18 Entrevista a L. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

19 Entrevista a L. P., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

20 Entrevista a G. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 19 de diciembre de 2024.

21 Entrevista a L. P., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

22 Entrevista a J. T. estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

23 Entrevista a F. C., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

Finalmente, un testimonio condensa la tensión estructural entre el diseño universalista de la política y las dinámicas laborales de hogares dependientes del trabajo estacional, revelando cómo el bono podía operar como incentivo formal de permanencia sin garantizar asistencia efectiva:

Yo vengo de un lugar donde se fabrican ladrillos, donde los niños y jóvenes, sí, como que se mantenían en la escuela hasta octubre. Octubre es cuando nos daban el bono; después de eso, faltaban a la escuela, porque en las ladrilleras, como es tiempo de lluvia, tenían que ir a tapar con carpas todo. (...) Venían al colegio justamente dos días a la semana, ¿para qué?, para mantenerse en el registro y recibir el bono. Era una realidad, porque en mi curso éramos 26, pero constantemente asistíamos 10 o 9. Los demás solo venían en fechas para entregar cuadernos y evaluaciones, y una vez que recibían el bono, lo abandonaban y decían: “Ya, ¿para qué?”.²⁴

En clave de síntesis, se ofrece a continuación una lectura integradora que reconoce el potencial articulador de ambas políticas cuando se las considera conjuntamente y en diálogo con el entramado institucional local:

Esta política es interesante porque vincula a las familias, al sector municipal y al sector local; ahí hay una potencialidad mayor, incluso relacionada con la transformación de la matriz productiva. Sumados ambos componentes, se fortalece la política de permanencia educativa y se traduce en una ruptura de las desigualdades.²⁵

No obstante, advierte sobre el límite cualitativo del proceso, al subrayar que la expansión cuantitativa de la escolaridad no se ha traducido en una reducción equivalente de las brechas de calidad:

Si bien hemos tenido más bachilleres, más chicos en las escuelas, más escuelas y más ítems, no hemos mejorado la educación dentro de esas aulas. La brecha entre educación pública y privada, que es una de las más grandes de América Latina, se ha mantenido.²⁶

Estas narrativas permiten sostener que las creencias atribuidas al BJP y a la ACE operan en una zona intermedia entre las desigualdades sociales y las educativas. No transforman las asimetrías estructurales que se originan fuera de la escuela, pero sí inciden, con matices, en la manera en que la institución educativa gestiona dichas desigualdades en su interior, favoreciendo la permanencia formal y la culminación administrativa de las trayectorias escolares.

4. Discusión

El estudio de Morales (1992) sobre la política económica de Bolivia tras la transición democrática ofrece un marco contextual indispensable para comprender el origen de las

24 Entrevista a L. I., estudiante que cursa el 6.º semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, 9 de diciembre de 2024.

25 Entrevista a exviceministro de Educación Superior, 20 de diciembre de 2024.

26 Ibid.

políticas sociales bolivianas. Según este autor, dicha transición estuvo atravesada por una severa crisis económica que, paradójicamente, amenazó al propio sistema que intentaba consolidarse. La respuesta a esa crisis —materializada en la Nueva Política Económica— no obedeció únicamente a imperativos técnicos de estabilización, sino también al convencimiento de las élites políticas sobre la necesidad de un cambio estructural en el modelo de desarrollo y a las presiones ejercidas por la cooperación financiera internacional. Este origen condiciona el carácter de las reformas posteriores: si bien los avances en modernización económica fueron significativos, el autor advierte que el desarrollo social quedó como deuda pendiente, y que la sostenibilidad del modelo depende de la capacidad de los gobiernos para generar resultados concretos en materia de empleo, salarios y acceso a servicios. La advertencia que realiza Morales (1992) resuena con particular fuerza al analizar los programas como el BJP y la ACE, cuya legitimidad material, como se argumenta en esta discusión, también depende de su capacidad para traducirse en mejoras tangibles en las condiciones de vida de sus beneficiarios.

Los hallazgos invitan a examinar críticamente los supuestos implícitos en buena parte del diseño de las transferencias condicionadas: la idea de que un incentivo monetario o alimentario es capaz, por sí mismo, de modificar decisiones familiares estructurales respecto de la escolaridad. La evidencia reconstruida muestra que, al menos en el caso boliviano, el BJP dejó progresivamente de operar como incentivo económico significativo —dada la erosión de su valor real y su reducción a menos del 1 % del salario mínimo anual— para configurarse como un dispositivo de reconocimiento institucional *ex post*. Esta transformación desplaza el eje analítico desde la lógica del capital humano propia de Fiszbein y Schady (2009) hacia una lectura más cercana a la que propone Dubet (2023) sobre las desigualdades múltiples.

La distinción analítica entre desigualdades sociales y educativas propuesta por Benza y Kessler (2021) y sistematizada por Di Piero (2025) resulta particularmente útil para interpretar estos resultados. Las transferencias no inciden de manera directa sobre las asimetrías de origen —ingreso, mercado de trabajo, territorio, etnicidad, capital educativo del hogar— porque su diseño no incorpora criterios de diferenciación compensatoria. Sin embargo, sí intervienen parcialmente en la forma en que la escuela procesa esas desigualdades, al contribuir a estabilizar la matrícula y la culminación del año escolar. Ello encuentra respaldo empírico en Medinaceli y Mokrani (2010), quienes documentan que los hogares de menores ingresos concentran una proporción mayor de las transferencias debido a su mayor número de hijos —otorgando al programa un carácter progresivo que, aunque moderado, también se observa en otras políticas compensatorias como el Bono al Bachiller Destacado, Bono Juana Azurduy, Renta Dignidad, entre otros— y confirman estadísticamente que la recepción del bono incrementa la probabilidad de asistencia escolar, efecto que se potencia cuando concurren condiciones favorables como residencia urbana, alfabetización, mayor educación del jefe del hogar y ausencia de trabajo infantil. No obstante, los propios autores advierten que el valor real de la transferencia y sus criterios de focalización requieren revisión periódica para sostener incentivos efectivos a la permanencia escolar en el largo plazo, y señalan que la dependencia del financiamiento respecto de los ingresos por hidrocarburos representa tanto una oportunidad como una vulnerabilidad estructural: la sostenibilidad del programa no puede descansar exclusivamente en la renta

petrolera sin avanzar, simultáneamente, en políticas que fortalezcan los ingresos autónomos de las familias y la coordinación institucional de la protección social.

Un punto central es la distancia entre las creencias institucionales y las estudiantiles. Mientras el discurso oficial atribuye a estas políticas una función central en la reducción del abandono escolar, los relatos estudiantiles recuperados muestran que la continuidad escolar se sostiene fundamentalmente en el compromiso familiar, las aspiraciones personales y las condiciones mínimas de funcionamiento institucional. Dichos relatos revelan que el BJP resulta insuficiente frente a los costos escolares reales, o incluso instrumentalizado —como en el caso de las ladrilleras— para sostener un registro formal sin asistencia efectiva. Esta brecha es coherente con lo que Marco Navarro (2012) describe como usos diversos del recurso económico que no siempre se orientan a fines estrictamente escolares; los beneficiarios valoran el bono como un reconocimiento estatal sin que ello implique necesariamente destinarlo a gastos escolares.

La convergencia entre los hallazgos del presente estudio y los de Marco Navarro (2012) no es casual: expresa una limitación estructural del programa; de esta forma resulta evidente que el monto transferido resulta insuficiente frente a los costos reales de la escolarización; que la exclusión del nivel inicial y de los grados superiores de secundaria —precisamente donde la deserción es más pronunciada y los gastos más elevados— reduce su alcance como política educativa. En conjunto, estos hallazgos refuerzan el argumento de que el BJP y la ACE operan con eficiencia operativa de cobertura casi universal, pero con insuficiencia material, lo que limita su capacidad para incidir estructuralmente sobre las desigualdades educativas que ambos programas formalmente se proponen reducir. Se ha confirmado, de esta manera, que la brecha entre formulación normativa y eficacia real no es un problema de gestión, sino de diseño.

Las implicaciones de estos hallazgos invitan a superar las lecturas dicotómicas que oponen evaluaciones positivas y negativas de las transferencias, y a situarlas en su papel específico dentro de configuraciones más amplias de protección social, educación pública y economía política. Se cuestiona, asimismo, la pertinencia de mantener montos nominales invariables en contextos inflacionarios, debido a que erosiona silenciosamente la legitimidad material ambas políticas y se refuerza la importancia de analizar las políticas educativas no solo en su formulación normativa, sino en las mediaciones cotidianas que definen su eficacia real.

En el plano práctico, los resultados sugieren al menos tres líneas de mejora. Primera, la actualización periódica del valor de las transferencias en función de la inflación y del salario mínimo, para evitar su conversión progresiva en beneficios simbólicos. Segunda, la incorporación de mecanismos de focalización complementaria que permitan intensificar el apoyo en poblaciones con trayectorias escolares más vulnerables, sin abandonar la cobertura universal. Tercera, la articulación sistemática entre transferencias y políticas pedagógicas orientadas a transformar las condiciones internas de la escolarización, especialmente en el nivel secundario.

Entre las limitaciones del estudio, destaca su alcance territorial —restringido al municipio de Cochabamba— y el número acotado de cohortes analizadas, lo que invita

a leer los hallazgos como aportes interpretativos antes que como generalizaciones de alcance nacional.

5. Conclusión

El estudio permite sostener que las creencias atribuidas al BJP y a la ACE durante el período 2006-2019 se organizan en dos lógicas complementarias pero desiguales en su eficacia. La primera atribuye a estas políticas un rol significativo en la reducción de la pobreza y la desigualdad de ingresos; la evidencia muestra que, si bien su efecto redistributivo agregado es observable, resulta acotado y progresivamente erosionado por la invariancia nominal de las transferencias frente al crecimiento sostenido del salario mínimo y de la inflación acumulada. La segunda atribuye a estas políticas un papel central en el sostenimiento de las trayectorias escolares, particularmente en el nivel secundario; la evidencia muestra que el sistema educativo efectivamente logró estabilizar la matrícula y favorecer egresos oportunos, pero los estudiantes no identifican a estas políticas como factores decisivos de su continuidad.

Respondiendo al objetivo propuesto, las creencias atribuidas operan como mediaciones simbólicas que legitiman la acción estatal en el campo educativo, encontrando su límite en la distancia entre el diseño institucional y la experiencia subjetiva de los destinatarios. El BJP y la ACE configuran, en su implementación efectiva, dispositivos de acompañamiento institucional y simbólico de la escolaridad, cuya capacidad redistributiva y transformadora depende de su articulación con políticas pedagógicas, salariales y territoriales más amplias.

Las implicaciones generales del estudio apuntan a la necesidad de reformular las políticas compensatorias en clave de integralidad. No basta con garantizar cobertura; es preciso sostener el valor material de las transferencias, diferenciar su intensidad según las condiciones de origen, y articularlas con transformaciones pedagógicas que alteren las condiciones internas de la escolarización.

Bibliografía

Benza, G. M., y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI Editores.

Di Piero, E. (2025). "Desigualdad socioeducativa: ¿Qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación". En *Praxis Educativa*, 29(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311>

Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI Editores.

Federación de Asociaciones Municipales de Bolivia (2008). *El desayuno escolar en Bolivia: Diagnóstico de situación actual*. FAM-Bolivia.

Fiszbein, A., y Schady, N. (2009). *Transferencias monetarias condicionadas: Reducción de la pobreza actual y futura*. Banco Mundial.

Fondo Monetario Internacional (s. f.) (International Financial Statistics y archivos de datos). Recuperado el 25 de febrero de 2026 <https://data.imf.org/en>

Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]a). Encuesta de hogares. Recuperado el 25 de febrero de 2026 <https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-sociales/empleo-mercado-laboral/encuesta-de-hogares/>

Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]b). Índice de Precios al Consumidor (IPC),. Recuperado el 25 de febrero de 2026, de <https://www.ine.gob.bo/index.php/graficos-ipc/>

Instituto Nacional de Estadística ([s. f.]c). Salario mínimo nacional. Recuperado el 25 de febrero de 2026 <https://www.ine.gob.bo/index.php/estadisticas-economicas/salario-minimo-nacional-cuadros-estadisticos/>

Marco Navarro, F. (2012). El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia: Programas de transferencias monetarias e infancia. CEPAL.

Medinaceli, M. y Mokrani, L. (2010). “Impacto de los bonos financiados con la renta petrolera”. *Umbrales*, (20), 223-263.

Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2013). Memoria fiscal 2013. SOIPA Ltda.

Ministerio de Economía y Finanzas Públicas (2019). Memoria de la economía boliviana 2018. Estado Plurinacional de Bolivia.

Morales, J. A. (1992). Política económica en Bolivia después de la transición a la democracia (Documento de trabajo N.º 01/92). IISEC–Universidad Católica Boliviana.

Stampini, M. et al. (2023). Transferencias monetarias, pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe (Documento de trabajo No. IDB-WP-1531). Banco Interamericano de Desarrollo.

Villatoro, P. (2005). “Programas de transferencias monetarias condicionadas: Experiencias en América Latina”. *Revista de la CEPAL*, (86), 87-102.