



**UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA**

**Currículo, Despatriarcalización y Prevención de la
Violencia de Género: Un análisis crítico de la Malla
Curricular del Nivel Secundario en el Modelo
Educativo Sociocomunitario Productivo 2022**

Vanessa Nelvi Mamani Ticonipa

Tutora:

Ph.D. Eufemia Sánchez Borja

**Maestría en Derecho de Género, Violencia y Administración de
Justicia**

2026

Declaración de originalidad y derechos de autor

Como autora declaro que el presente trabajo académico es original, excepto donde he reconocido la información generada por otros autores por medio de citaciones en el estilo requerido.

Autorizo a las instancias competentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) someter este trabajo académico a una evaluación de integridad académica por medio de una herramienta establecida para este propósito.

Autorizo a la USFX hacer de este trabajo académico un documento disponible para su lectura en el repositorio institucional.

Finalmente, manifiesto mi consentimiento para que este trabajo académico pueda ser publicado, total o parcialmente, respetando la propiedad intelectual del autor.

Vanessa Nelvi Mamani Ticonipa

14 de mayo de 2026

Dedicado a mis hijos Alejandro y Gabriel; de manera especial a este último gracias corazón por tu paciencia y comprensión en este recorrido académico. Este logro es por ustedes.

Contenido

	Página
Declaración de originalidad y derechos de autor	III
Dedicatoria.....	V
Contenido.....	VII
Lista de Gráficos	XIII
Lista de tablas.....	XV
Lista de abreviaturas y símbolos	XVII
Resumen.....	XIX
Abstract.....	21
PRESENTACIÓN	23
CAPÍTULO I.....	29
INTRODUCCIÓN	29
1.1 Situación Problemática	35
1.2 Formulación del Problema.....	40
1.3 Preguntas guía de investigación.....	40
1.4 Objeto de Investigación	41
1.5 Justificación	41
1.6 Objetivos de la Investigación.....	43
1.6.1 Objetivo General.....	43
1.6.2 Objetivos Específicos	43
1.7 Hipótesis de trabajo	44
1.8 Diseño Metodológico.....	45
1.8.1 Enfoque de la Investigación.....	46
1.8.2 Tipo de Investigación.....	47

1.8.3 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación	47
CAPÍTULO II	51
MARCO TEÓRICO	51
2.1 Introducción teórica	51
2.1.1 Principios constitucionales y su aporte en la educación secundaria desde la igualdad.....	51
2.1.2 Despatriarcalización y descolonización.....	53
2.1.3 Vivir Bien o Buen Vivir	57
2.2 Género, un acercamiento a sus definiciones	58
2.3 Perspectiva y enfoque de género.....	60
2.3.1 El enfoque de género y su papel para alcanzar la igualdad	62
2.3.2 Enfoque de género en la educación	63
2.4 Pedagogía de Género	64
2.5 Género y su relación con el diseño curricular.....	66
2.6 Violencia basada en género.....	67
2.7 Algunos datos de interés sobre violencia basada en género	70
2.8 Tipos de violencia contra las mujeres reconocidos en Bolivia y su prevención.....	74
2.8.1 Prevención de la violencia y su vínculo con el ámbito educativo	75
2.8.2 Prevención de la violencia en normas y obligaciones del sistema educativo	76
2.8.3 Educación con justicia de género.....	78
2.9 Marco institucional	79
2.9.1 Ministerio de Educación.	80
2.9.2 Viceministerio de Educación Regular.....	80
CAPÍTULO III.....	83
MARCO HISTÓRICO, CONTEXTUAL E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA.....	83
3.1 Introducción	83
3.2 Contexto histórico de la educación en Bolivia	84
3.2.1 Educación comunitaria en las culturas indígena originarias.....	86
3.2.2 La educación en la época de la Colonia.....	87
3.2.3 La educación en la época republicana	91

3.2.4 Siglo XIX.....	93
3.2.5 Siglo XX	96
3.3 Tránsito del siglo XX al XXI con cambios importantes para los derechos de las mujeres.....	99
3.3.1 Reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental y una herramienta para el empoderamiento de las mujeres	100
3.3.2 Reforma Educativa de 1994.....	100
3.4 De la Conferencia de Beijing 1995 al Nuevo Modelo Educativo en Bolivia	103
3.4.1 II Congreso Nacional de Educación (2006).....	104
3.5 El Nuevo Modelo Educativo en Bolivia	104
3.5.1 Fundamentos del nuevo modelo educativo.....	105
CAPÍTULO IV	109
MALLA CURRICULAR PARA LA SECUNDARIA EN BOLIVIA. CAMBIOS, DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES	109
4.1 Introducción	109
4.2 Construcción del Currículo base del Ministerio de Educación.....	110
4.3 Percepciones sobre los cambios en el currículo.....	111
4.4 Participación activa de docentes y otras instituciones a efectivizar la implementación de la malla curricular	114
4.5 Principales críticas a la malla curricular	115
4.6 Principales cambios y modificaciones de la Malla Curricular.....	117
4.6.1 Descripción del Currículo Base 2022	118
4.7 Aportes a la descolonización, despatriarcalización y erradicación de las formas de violencia basadas en género.....	121
4.7.1 Aporte al entendimiento del Estado Plurinacional.....	122
4.7.2 Aporte al cambio del modelo socio-comunitario	122
4.7.3 Aporte a la construcción de un enfoque de género hacia la igualdad	124
4.7.4 Aporte a la prevención de la violencia.....	124
4.7.5 Aporte a la equidad de género.....	126
CAPÍTULO V.....	128
TRABAJO EMPÍRICO.....	128

5.1 Herramientas diseñadas para el trabajo empírico	128
5.1.1 Entrevista	128
5.1.2 La encuesta	130
5.1.3 Criterios de selección de entrevistados y encuestados.....	131
5.1.4 Validación de instrumentos	132
5.1.5 Justificación de muestra.....	132
5.1.6 Procedimiento para el análisis de la información	133
5.2 Exposición de resultados de la aplicación de las herramientas.....	134
5.3 Aplicación de la encuesta.....	134
5.4 Análisis de datos del cuestionario aplicado	140
5.4.1 Concepto de prevención de la violencia de género.....	141
5.4.2 Incorporación de la prevención de la violencia en el currículo.	141
5.4.3 Orientación sobre violencia de género en el currículo.....	142
5.5 Existencia de lineamientos específicos que transversalicen el enfoque de género	142
5.5.1 Capacitación y sensibilización docente	142
5.5.2 Resistencia a la malla curricular	143
5.6 Percepción de autoridades y actores vinculados al ámbito educativo	143
5.6.1 Primer eje: El enfoque de género y prevención de la violencia.....	147
5.6.2 Segundo Eje Incorporación de la prevención de la violencia en el currículo..	147
5.6.3 Tercer Eje: Orientación sobre violencia de género en el currículo	149
5.6.4 Cuarto Eje: Existencia de lineamientos específicos que transversalicen el enfoque de género.	150
CONCLUSIONES.....	152
BIBLIOGRAFÍA.....	1
A. Estructura Organizativa del Ministerio de Educación.....	11
B. Decreto Supremo N° 4449 de 13 de enero de 2021	15
C. Guía de Entrevistas	19
A.1. Entrevista a Delia Yucra Rodas.....	19
A.2. Entrevista a Andrés Mancilla Tamares.....	23
A.3. Entrevista a Dafne Yucra Castro	27
A.4. Entrevista a Pedro Millares	32

A.5. Entrevista a Jhonny Jiménez Zelaya	37
A.6. Entrevista a Erwin Apaza	42

Lista de Gráficos

	Página
figura 1 Currículo Base y Enfoque de Género.....	119
figura 2 Dimensiones Integrales del ambiente seguro en contexto escolar con Enfoque de Género.....	120
figura 3 Percepción sobre el concepto de prevención de violencia de género.....	135
figura 4 Percepción docente sobre la incorporación de la prevención de la violencia de género en el diseño curricular vigente	136
figura 5 Valoración docente sobre la calidad de la orientación de violencia basada en género en el nuevo diseño curricular	137
figura 6 Percepción docente respecto a la presencia de directrices de transversalización de género en el diseño curricular vigente	138
figura 7 Percepción sobre la preparación docente en perspectiva de género y prevención de violencia.....	139
figura 8 Percepción sobre resistencia de diversos actores sociales e institucionales hacia la implementación de la malla curricular.....	140

Lista de tablas

	Página
Tabla 1 Casos Bolivia - Delitos de la Ley 348.....	71
Tabla 2 Contenidos curriculares de educación secundaria vinculados a la prevención de la violencia.....	125
Tabla 3 Relación de autoridades y actores clave entrevistados	128
Tabla 4 Ejes y aspectos de análisis de las entrevistas semiestructuradas.....	146

Lista de abreviaturas y símbolos

ABI: Agencia Boliviana de Información.

ANF: Agencia de Noticias Fides.

CEB: Conferencia Episcopal Boliviana.

CEDAW: Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

CPE: Constitución Política del Estado.

CTEUB: Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.

EFE: Agencia de Noticias EFE.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

MAS: Movimiento al Socialismo.

MESCP: Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

PROEIB Andes: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.

SEP: Sistema Educativo Plurinacional.

SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

SOS-VICS: *Servicio de Orientación Social - Víctimas de Conflictos Sociales*.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNEFOC: Unidad Especializada de Formación Continua.

Resumen

La presente investigación analiza la incorporación del enfoque de género en la malla curricular del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva en Bolivia con el propósito de valorar su contribución a la prevención de la violencia contra las mujeres. El estudio se fundamenta en el análisis del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y en la normativa vigente del Estado Plurinacional, particularmente la Ley N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” y la Ley N° 348 para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, de tipo descriptivo-analítico. Se emplearon métodos la revisión documental y el análisis interpretativo; y técnicas, como el análisis de contenido, entrevistas semiestructuradas y encuestas; así también se aplicaron como instrumentos, guías de entrevista y cuestionarios a actores educativos, dirigenciales y eclesiales.

Los resultados evidencian avances en la incorporación normativa del enfoque de género en el diseño curricular; no obstante, se identifican limitaciones en su transversalización efectiva y en su concreción pedagógica para la prevención de la violencia. Se concluye que el fortalecimiento del enfoque de género en la malla curricular constituye un elemento estratégico para promover relaciones igualitarias y prevenir la violencia, promoviendo la justicia social.

Palabras clave: enfoque de género; malla curricular; educación secundaria; prevención de la violencia; despatriarcalización.

Abstract

This research analyzes the incorporation of the gender perspective into the curriculum framework of the Secondary Community Productive Education level in Bolivia, with the purpose of assessing its contribution to the prevention of violence in the educational context. The study is grounded in the Socio-Community Productive Educational Model and in the current regulatory framework of the Plurinational State, particularly Law No. 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” and Law No. 348 to Guarantee Women a Life Free of Violence.

The research was developed under a qualitative descriptive-analytical approach. The methods used included documentary review and interpretative analysis; the techniques comprised content analysis, semi-structured interviews, and surveys; and the instruments consisted of interview guides and questionnaires applied to educational, leadership, and ecclesiastical actors.

The results show progress in the normative incorporation of the gender perspective into the curricular design; however, limitations are identified in its effective mainstreaming and pedagogical implementation for violence prevention. It is concluded that strengthening the gender perspective in the curriculum framework constitutes a strategic element for promoting egalitarian relationships and preventing violence in the Bolivian educational system.

Keywords: gender perspective; curriculum framework; secondary education; violence prevention; de-patriarchalization.

PRESENTACIÓN

La investigación denominada “Currículo, Despatriarcalización y Prevención de la Violencia de Género: Un análisis crítico de la Malla Curricular del Nivel Secundario en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo 2022” nace de la convicción de que el aula es uno de los espacios fundamentales para desarticular las estructuras de poder que sostienen la desigualdad en todos los sentidos, pero sobre todo aquellas desigualdades basadas en patrones patriarcales y coloniales que han marginado históricamente a las mujeres y las niñas.

En un contexto político, jurídico y social en el que Bolivia busca consolidar un nuevo paradigma de derechos e igualdad fundado en principios constitucionales como la despatriarcalización y la descolonización, esta tesis se propone demostrar que la educación no es un proceso neutral y por lo tanto su diseño, expresado en la malla curricular es la oportunidad de traducir principios filosóficos y jurídicos a una realidad educativa transformadora.

Por lo tanto, esta investigación aborda la protección de los derechos de las mujeres y las niñas, la prevención de la violencia como tarea fundamental del Estado y la construcción de una paz, no como temas periféricos; sino que los enmarca en el centro de una propuesta pedagógica que reconoce en cada adolescente un sujeto pleno de dignidad y de protección de sus derechos.

En ese sentido, la tesis se plantea como objetivo general “Analizar las bases sociales y jurídicas de la violencia de género, así como su relación con la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular 2022, evaluando su pertinencia para la desarticulación de las desigualdades estructurales”. Para ello evalúa el potencial de la malla

curricular como herramienta estratégica para la prevención de la violencia de género y la promoción de una cultura de paz, así como el alcance de la igualdad no solo formal sino sustantiva.

Para alcanzar este propósito, se ha diseñado una estructura de cinco capítulos, donde cada sección actúa como un peldaño lógico y crítico para la construcción y apuesta por la igualdad en el marco de una educación con perspectiva de género. Este texto plantea así que, la construcción y alcance de la igualdad y no discriminación, a través de una malla curricular que responde a las realidades sociales, políticas y jurídicas nacionales, puede servir como instrumento de actuación para empoderar a niñas y adolescentes sobre sus derechos; para fomentar una educación en valores y para reducir los índices de violencia basada en género.

De esa manera, se estructura el Capítulo I, que es de carácter introductorio y que fundamenta la necesidad de abordar la problemática de género desde el ámbito educativo, entendiéndolo como el escenario principal para la prevención de la violencia y la construcción de nuevas formas de convivencia en igualdad. A través de un análisis que integra teorías de género y marcos de derechos humanos, se sostiene que la educación secundaria es la etapa crítica para intervenir en la socialización de las y los adolescentes. El objetivo es que la malla curricular no solo transmita conocimientos, sino que funcione como una herramienta de despatriarcalización y descolonización que permita a las personas en formación deconstruir estereotipos de género y entender las desigualdades estructurales que históricamente han subordinado a las mujeres y las niñas.

Con el fin de dar rigor analítico a esta propuesta, se parte de las teorías feministas latinoamericanas que explican la violencia de género como una manifestación del sistema patriarcal. En ese marco, se incorporan los aportes de Rita Segato sobre el patriarcado y de Julieta Paredes respecto al entronque patriarcal, categorías que permiten comprender cómo las relaciones de dominación contra las mujeres se articulan con procesos coloniales, culturales e institucionales propios del contexto boliviano. Asimismo, se utiliza el esquema del triángulo de la violencia de Galtung como herramienta analítica para visibilizar cómo los estereotipos culturales y las estructuras de opresión legitiman la violencia directa, complementando la explicación de la reproducción de las relaciones patriarcales que se manifiestan en distintas formas de violencia.

Por su parte, en el Capítulo II se halla el sustento teórico y las categorías que guían el análisis, buscando identificar los estándares internacionales y nacionales que obligan al Estado a educar en igualdad y desde allí cómo esa mirada jurídica ha impactado en el diseño de una malla curricular con perspectiva de género. Este capítulo se apoya en un análisis de las obligaciones constitucionales, los estándares internacionales y la construcción del Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo y la Ley 070 “Avelino Siñani”. Desde esa base documental se investigó cómo la “despatriarcalización” ha pasado de ser una aspiración discursiva a convertirse en parte de la política pública de educación.

Con el fin de dar sustento a la evolución histórica de la educación en Bolivia y sus transformaciones, el Capítulo III desarrolla un marco histórico, contextual e institucional sobre la educación en el país, lo que permite comprender la evolución del paradigma educativo en Bolivia, transitando desde modelos tradicionales, discriminatorios y segregados hasta la actual configuración del Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo.

En este apartado, se examina cómo la estructura institucional ha incorporado paulatinamente el enfoque de género no como un agregado temático, sino como un principio rector de despatriarcalización y descolonización vinculado a los principios constitucionales y los principios que recogen la Ley 348 para la erradicación de la violencia contra las mujeres y la Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. En ese sentido, dicho recorrido permite identificar que el diseño curricular de 2022 no es un hecho aislado, sino el resultado de una transición hacia una pedagogía y un enfoque de género que busca responder a las exigencias constitucionales de justicia e igualdad.

En el ámbito institucional, el análisis se centra en la concreción pedagógica e introducción de la perspectiva de género en los contenidos de la malla curricular del nivel secundario, evaluando si las herramientas actuales poseen la capacidad real de desarticular las desigualdades sociales. Se destaca que, si bien existe una robusta base normativa y un marco institucional orientado a la prevención de la violencia, persiste el desafío de transformar la cultura escolar, la práctica docente y el entorno familiar.

El capítulo concluye señalando que la integración del enfoque de género en este nivel formativo constituye un eje estratégico para dotar a las y los adolescentes de un

pensamiento crítico capaz de identificar y rechazar la violencia estructural y simbólica que el sistema patriarcal ha naturalizado históricamente.

Con esos antecedentes históricos e institucionales se llega al Capítulo IV cuyo objetivo es marcar las diferencias entre la malla curricular del año 1994, que se dio al amparo de la Reforma Educativa realizada en Bolivia, ahondando en el análisis y los cambios que ésta ha sufrido hasta llegar a la malla curricular propuesta en 2022 por el Ministerio de Educación. Este apartado se propone determinar si los cambios curriculares recientes han logrado trascender la formalidad documental para convertirse en oportunidades reales de transformación cultural y aporte a la erradicación de la violencia de género.

A través de este se precisa cómo las dificultades estructurales y la resistencia al cambio de paradigma influyen en la eficacia de la educación como herramienta preventiva de la violencia de género en el contexto boliviano actual. Con esa intención, el capítulo se desarrolla mediante un examen detallado de las áreas de conocimiento y los ejes articuladores, detectando los nudos críticos donde la perspectiva de género se diluye o se fortalece. Se analizan las dificultades metodológicas de los docentes y la falta de lineamientos específicos que garanticen la concreción pedagógica efectiva.

El análisis también proyecta las oportunidades que ofrece el modelo socio-comunitario productivo para generar espacios de diálogo y pensamiento crítico. El capítulo culmina con una serie de recomendaciones estratégicas que buscan convertir la malla curricular en un instrumento dinámico que no solo informe sobre la igualdad, sino que deconstruya activamente las asimetrías sociales desde la base formativa.

Con toda la arquitectura teórica, institucional y los preceptos teóricos se arriva al desarrollo empírico del trabajo que se sitúa en el Capítulo V. En él se detalla las técnicas y herramientas utilizadas para el análisis cualitativo y expresiones cuantitativas que se obtienen de las entrevistas y la encuesta aplicadas.

El propósito central de las entrevistas fue capturar la dimensión subjetiva y la experiencia práctica de los actores educativos (autoridades dirigenciales, docentes y autoridades eclesiales), permitiendo interpretar cómo se decodifica el enfoque de género en la cotidianidad del aula. Esta herramienta resultó fundamental para identificar las resistencias culturales, los sesgos inconscientes y las fortalezas pedagógicas que no aparecen en los documentos oficiales. Al otorgar voz a los protagonistas, la investigación logra trascender

del análisis documental a la realidad práctica proporcionando una comprensión profunda sobre los significados que los docentes y autoridades atribuyen a la perspectiva de género y los contenidos desarrollados en la malla curricular, entendiendo cómo estos significados condicionan la efectividad en la prevención de la violencia y la construcción de igualdad. En relación con las cifras, las encuestas aplicadas cumplieron la función de validación y humanización de los datos y la descripción del análisis documental. Mientras que las cifras permiten dimensionar el alcance formal de la malla curricular y la cobertura de los contenidos, las entrevistas aportaron la profundidad necesaria para explicar las razones detrás de esos indicadores. Esta combinación metodológica permitió interpretar la información, otorgando una solidez con la que se demuestra que la verdadera transformación educativa no se mide solo por un cambio en la malla curricular, sino por el cambio de percepción y actitud que las y los educadores logran transmitir en su práctica diaria.

Así, a lo largo del texto, la metodología empleada permitió contrastar los postulados jurídicos y normativos con el contraste de la realidad social enfrentando la teoría de la perspectiva de género en el diseño curricular de 2022 con la realidad de los contenidos impartidos y la realidad de las aulas.

Según se adelanta con la descripción de la estructura de la investigación, se evidencia que la prevención de la violencia empieza en el pupitre y desde ahí se pueden lograr cambios estructurales para erradicar la violencia, dotar a las y los adolescentes de espíritu crítico, conocimiento de sus derechos e infundir el respeto por las diversidades, aminorar las desigualdades y construir la paz.

Así, esta tesis es una invitación a mirar la malla curricular no como un listado de contenidos académicos o áreas de conocimiento, sino como el guion de la sociedad que queremos ser: una Bolivia donde el género no sea motivo de jerarquía, sino de encuentro, generación de igualdad y construcción de paz.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Indagar sobre la problemática de género desde el sistema educativo puede constituir una influencia positiva en los contextos de vida y la formación de las y los adolescentes. De acuerdo con algunos autores, profundizar el componente de género en la pedagogía estudiantil aporta a la comprensión de los roles de género y las diferentes formas de violencias (Ruiz Ramírez & Ayala Carrillo, 2016; Solís Sabanero, 2016). El conocimiento, con base en las teorías de género, puede sensibilizar a las y los adolescentes y coadyuvar a construir nuevas formas de convivencia social entre hombres y mujeres desde el conocimiento.

Así, el enfoque de género aplicado a un diseño curricular para secundaria puede constituir la base para entender las desigualdades estructurales y aportar al alcance de los derechos para hombres y mujeres en igualdad de oportunidades; permitiendo que las personas en formación construyan sus conceptos en función de marcos de conocimiento más amplios y que deconstruyan estereotipos de género y mandatos sociales, apostando por la despatriarcalización de la educación y los cambios culturales necesarios para alcanzar la igualdad.

En ese sentido, resulta necesario “describir y analizar las conexiones de las diferentes formas de discriminación y violencia existentes” (Arroyo, 2004, pág. 3) para lograr comprender “que el fenómeno de la lucha por sociedades más equitativas no es del siglo pasado sino de toda la historia” (Ávila Santamaría, Salgado, & Valladares, 2009)

En esa línea Cook & Cusack (1997) proponen analizar si efectivamente:

Las mujeres han estado en desventaja a la luz de un cierto derecho o libertad, o que son vulnerables por razón de un tipo de discriminación a la que fueron sometidas en el pasado, es más probable que se determine que el trato diferenciado de hombres y mujeres en razón de un estereotipo de género haya afectado o anulado los derechos humanos y las libertades fundamentales de las mujeres (pág.158).

En ese razonamiento, es probable establecer que “los estereotipos sobre los roles sexuales obligan a las mujeres a vestirse con recato y resistir físicamente la violencia sexual” así lo entiende Cook & Cusack, 1997 (pág.69); pero además afirma que “los estereotipos sobre los hombres incluyen la creencia de que los hombres son incapaces de controlar sus impulsos hormonales y que por lo tanto ellos, [...] no son responsables de su propia conducta sexual inapropiada (pág. 69).

En ese contexto, los roles de género que tradicionalmente se han conferido a las mujeres se encuentran reflejados al interior de la familia. Como señala Frías (2020) al afirmar que “Las fuentes principales de discriminación se encuentran en la esfera de las relaciones familiares” (pág. 56). Elemento propio también de la sociedad boliviana.

Cook & Cusack en su libro “*Estereotipos de Género*” afirman que: “El estereotipo del proveedor perjudica a las mujeres porque les niega el apoyo que necesitan en la crianza, así como la capacidad de tener un rol más allá del de cuidadora primaria” (1997, pág. 7), lo cual significa que esta asignación de roles ha servido para restringir la identidad de la mujer, viéndose forzada a asumir el rol de cuidadora sin importar su aptitud y capacidad.

Constituye un verdadero desafío despojar a la mujer de la carga de roles estereotipados que la ha perpetuado a la responsabilidad de la maternidad, el cuidado y la crianza de los hijos y los niños pequeños. Es posible afirmar que en la etapa de formación – específicamente en la secundaria— este desafío puede convertirse en un reto para ser deconstruido.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha proscrito los estereotipos de género discriminatorios (Cook & Cusack, 1997, pág. 68), identificando entre otros lo siguiente:

- Las mujeres deben ser madres y, por lo tanto, son ellas y no los hombres quienes deben ocuparse de asuntos relacionados con la procreación y educación de los niños;
- Las mujeres deben ser amas de casa y, por lo tanto, son ellas y no los hombres quienes deben ser el centro del hogar y de la vida familiar y ocuparse, entre otras cosas, de las responsabilidades domésticas; y,
- Las mujeres son cuidadoras y, por lo tanto, son ellas y no los hombres quienes deben asumir la responsabilidad de la atención principal y el cuidado de los hijos.

Esta situación de subordinación y discriminación es expresada a través de diferentes formas de violencia estructural, simbólica y directa. Para este estudio interesa la violencia de género. La Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Resolución N° 48/104 de 20 de diciembre de 1993 en Arroyo (2004), [...] relaciona la discriminación y violencia, reconociendo que la violencia de género es una forma de discriminación, la cual a su vez provoca situaciones estructurales de violencia de género” (pág. 10).

De esta forma, la violencia considerada como una de las formas más generalizadas de discriminación contra la mujer, exige la deconstrucción de estereotipos y el sistema de opresión patriarcal. Para Vargas (2004) la socialización patriarcal juega un rol fundamental en la violencia y discriminación de género, convirtiéndose en uno de sus principales medios de reproducción. De allí se afirma que la deconstrucción de los roles y estereotipos de género, fundados en un diseño curricular con perspectiva de género puede aportar a cambiar esa percepción.

En esa línea y con el propósito de definir los tipos de violencia, Galtung citado en Sánchez (2020) señala que, para una mejor comprensión de la dinámica de la violencia, el autor diagramó un triángulo en forma de un iceberg, cuya parte pequeña deja ver el conflicto, denominada violencia directa; la segunda parte se ubica en el medio y base del triángulo denominada violencia cultural o simbólica y la tercera forma de denominada violencia estructural conforma el marco legitimador de la violencia que se concreta en formas de actuación naturalizadas por la sociedad, y actitudes tolerantes (pág. 61).

En ese sentido, se puede afirmar que la violencia contra las mujeres se manifiesta como parte de la violencia estructural, la cual se naturaliza y se perpetúa a través de políticas de Estado, leyes, políticas públicas y determinadas prácticas que generan ambientes de legitimidad para contextos de violencia contra la mujer y en razón de género, siendo este el principal motivo para que —desde el nivel central— se tenga que asumir acciones que apuesten por cambiar esta situación.

Es entonces que ingresa el Estado como garante para el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones para hombres y mujeres y por ello, debe adoptar medidas preventivas en toda la estructura institucional.

En Bolivia, por mandato constitucional, la educación constituye un fin esencial del Estado y configura un mandato integral orientado a garantizar la igualdad sustantiva y la erradicación de toda forma de violencia contra las mujeres. En ese sentido, la Constitución reconoce a la educación como una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, atribuyéndole una finalidad transformadora sustentada en la descolonización, la equidad de género y la plena vigencia de los derechos humanos. Asimismo, el mandato constitucional trasciende la garantía formal del acceso a la educación, al exigir que el sistema educativo contribuya activamente a desestructurar las prácticas y patrones culturales que reproducen la discriminación y la violencia. Este mandato encuentra sustento en el artículo 15, parágrafos II y III, de la Constitución Política del Estado, que establece la obligación estatal de prevenir, sancionar y erradicar la violencia, en particular contra las mujeres, así como de adoptar las medidas necesarias para garantizar el ejercicio pleno de sus derechos.

Refrendando el mandato constitucional, la Ley N° 070 Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” concibe la educación como un proceso descolonizador, despatriarcalizador y transformador de las estructuras sociales. En ese marco, los artículos 1 y 3, establecen que la educación debe orientarse por dichos principios, permitiendo que la igualdad de género, más que un principio jurídico, se constituya en un eje orientador del proceso educativo.

En este propósito y consolidando los fines de la educación con relación a la prevención de la violencia, también se cuenta con el aporte de la Ley N° 548 Código Niña, Niño y Adolescente en su artículo 115.I y II que garantiza el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes y la complementa con el deber de inculcar el respeto por los derechos humanos.

Por su parte el artículo 116. I. inciso a), b) y d) de la referida Ley N° 548 Código Niña, Niño y Adolescente de forma expresa señala que el sistema educativo plurinacional debe garantizar una educación sin violencia, sin racismo y ninguna forma de discriminación y; a través de prácticas y recursos pedagógicos no sexistas ni discriminatorios.

En esta recopilación de legislación boliviana, se identifica un cuerpo normativo específico orientado a la lucha contra la violencia hacia las mujeres; se trata de la Ley N°

348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (2013) que prescribe en su artículo 3.I la prioridad que asume el Estado boliviano de erradicar la violencia hacia las mujeres, al constituirse en una de las formas más extremas de discriminación en razón de género.

En esta directriz el artículo, 17.I.1 de dicho cuerpo normativo, instituye que el nivel central del Estado debe adoptar medidas de prevención que considere necesarias y orienten a modificar comportamientos individuales y sociales violentos o aquellas conductas que naturalizan y reproducen las diferentes formas de violencia. Para ello la norma aplica tres criterios de acción, entre estas: la prevención estructural destinada a modificar actitudes, prácticas, reacciones, acciones y omisiones que tengan como efecto y consecuencia la violencia hacia las mujeres [...] a través de la sensibilización y educación en el seno de la familia, en la escuela y otros niveles académicos [...] (Ley N° 348, art. 17. I.1)

En este marco la señalada Ley N° 348 inserta medidas en el ámbito educativo tal cual lo expresa el artículo 19.I.1 que le atribuye al Ministerio de Educación la responsabilidad de incorporar estrategias y programas de prevención integral contra la violencia hacia las mujeres en las políticas públicas de educación; pero además el artículo 19.I.2 señala expresamente la incorporación del enfoque de género y respeto a los derechos humanos en la currícula educativa. Noción que moderniza y sensibiliza las bases de la educación desde la perspectiva de género.

La incorporación del enfoque de género en la política educativa mediante la Ley N° 348, representa un avance significativo al reconocer que la prevención de la violencia debe iniciarse en los procesos de formación y no limitarse a mecanismos de protección, atención y sanción sino en la prevención. Asimismo, a una década de su promulgación, la persistencia e incluso el incremento de las denuncias de violencia sexual registradas por el Ministerio de Educación evidencia que existe un mandato normativo que por sí solo no ha logrado garantizar su efectividad; esta brecha entre el marco jurídico y la realidad educativa plantea la necesidad de analizar la incorporación del enfoque de género en la malla curricular que trascienda del plano normativo para convertirse en herramienta pedagógica capaz de modificar prácticas estereotipos y relaciones de poder que sustenta la violencia de género.

Actualmente Bolivia cuenta con un Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional que se resume en la construcción de un modelo educativo denominado Social Comunitario Productivo desde el año 2012.

Este modelo propone lineamientos generales del nuevo modelo educativo para el desarrollo curricular, de acuerdo al Ministerio de Educación (2022) responde a cuatro problemáticas: la primera referida a la sobrevaloración a la condición colonial en detrimento de las potencialidades internas; la segunda es la problemática estructural de dependencia estatal y la sobrevaloración de las carreras humanísticas ante las técnicas; la tercera se refiere a la revalorización de los saberes y conocimientos ancestrales y milenarios y finalmente la cuarta que responde a todas las anteriores orientada a una transformación de la realidad (pág. 34).

En el marco de la presente investigación es importante destacar que el nuevo diseño curricular, se basa en 4 principios que responden a las problemáticas señaladas. Estos son:

- 1) Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora;
- 2) Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos;
- 3) Educación intracultural, intercultural y plurilingüe y
- 4) Educación productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y artística (Ministerio de Educación, 2022, pág. 50).

Una actualización en el diseño curricular con perspectiva de género, de acuerdo a la propuesta de Hernández Cadenas (2013) puede propiciar un impacto favorable de superación de las brechas de desigualdad de género; la adecuada inclusión de contenidos temáticos de género y equidad de forma transversal. Con ello, se posibilitará la integración real de las mujeres en las actividades culturales, productivas y políticas que la sociedad demanda mediante la educación escolar.

A la afirmación anterior, aporta la UNESCO (2023) cuando señala que “la igualdad de género y la no discriminación puede ser incorporada en el sector educativo como principio rector, en los currículos y materiales educativos como parte de los procesos de sensibilización y capacitación en género” (pág.15) para “fortalecer los sistemas educativos para que generen transformación y promuevan la igualdad de género” (pág.7).

1.1 Situación Problemática

En Bolivia, la educación está reconocida como derecho fundamental en la Constitución Política del Estado (CPE) conforme a lo establecido en el artículo 17. De acuerdo a la estructura institucional del país, el Ministerio de Educación es la instancia gubernamental encargada de proponer y dirigir las políticas públicas en el sector dispuesto en el artículo 175.2, de la CPE.

Como se adelantó, el derecho a la educación debe fomentar la consolidación de los valores ético-morales que incorporen la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos de conformidad al artículo 79 de la Constitución en expresa coherencia con lo descrito por el artículo 3.1 de la Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez que establece una educación orientada a la transformación de la estructura social.

En esa lógica de acuerdo a lo descrito en el artículo 3.13 de la citada Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez se afirma que la educación promueve como principio constitucional el “Vivir Bien”, mismo que se sustenta en los valores de igualdad, inclusión, dignidad, libertad, respeto, igualdad de oportunidades, equidad social y de género.

Uno de los objetivos de la educación es entonces la unidad del Estado fundado en el respeto a la diversidad con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas, como lo establece el artículo 5.4 de la Ley N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

Alcanzar la equidad de género como responsabilidad estatal requiere analizar algunas cifras sobre violencia basada en género. De acuerdo a cifras recientes con relación a la violencia contra las mujeres, en Bolivia 7 de cada 10 mujeres ha sufrido al menos un incidente de violencia psicológica, económica, física o sexual en algún momento de su vida (Observatorio Regional Andino Contra el Femicidio, 2016, pág. 1).

En el ámbito educativo, “En Bolivia, de 3.349.160 mujeres de 15 años o más edad que asistieron a un establecimiento educativo, 62 de cada 100 declararon haber sufrido agresiones psicológicas; 28 alguna violencia física; y 12 algún hecho de violencia sexual” (Observatorio Regional Andino Contra el Femicidio, 2016, pág. 11).

Este acercamiento inicial a datos recuerda la responsabilidad que tiene el Estado en la prevención de la violencia sustentada en el artículo 15.3 Constitucional respecto a la

adopción de medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar la violencia de género [...]. Este mandato como ya se anotó en la Ley N° 348, inserta medidas de prevención en el ámbito educativo en la cual señala expresamente el hecho de “Incorporar estrategias y programas de prevención e intervención integral contra la violencia hacia las mujeres en las políticas públicas de educación” (artículo 19.1).

Con esa normativa, se atribuye al Estado el deber incorporar estrategias y programas de prevención e intervención integral contra la violencia hacia las mujeres en las políticas públicas de educación.

Con el compromiso de erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres, la Ley N° 348 reconoce 16 tipos de violencia¹, cuya finalidad se orienta a establecer mecanismos y medidas para la prevención, atención, protección y reparación (Ley N° 348, artículo 2). Por otra parte, el artículo 17.II del mismo cuerpo legal detalla los 6 ámbitos en los cuales se debe priorizar la prevención de la violencia y son: familiar, comunitario, educativo, de la salud, laboral y comunicacional.

Bajo esa descripción el ámbito que le interesa a la presente investigación es el ámbito “educativo” cuyo escenario le atribuye al Ministerio de Educación la responsabilidad y obligación de incorporar estrategias y programas de prevención contra la violencia hacia las mujeres, dentro de las políticas públicas de educación, así lo reza el artículo 19.1 de la Ley N° 348; asimismo, el numeral 2 del mismo texto legal instruye incorporar el enfoque de género y el respeto pleno a los derechos humanos en la currícula educativa de todos los niveles.

Sobre la base de esas premisas legales algunos estudios muestran que, “es preciso informar y educar al alumnado adolescente para que sepa que en ningún caso es normal la agresión” (Gómez, 2007, pág. 329), que por el contrario “un cambio en los sistemas educativos podría tener un impacto importante en la superación de las desigualdades de género y en la erradicación de las violencias y discriminaciones contra las personas en razón de género” (UNESCO, 2023, pág. 4).

¹ Física, Feminicida, Psicológica, Mediática, Simbólica y/o Encubierta, Contra la Dignidad la Honra y el Nombre, Sexual, Contra los derechos Reproductivos, en Servicios de Salud, Patrimonial y Económica, Laboral, en el Sistema Educativo Plurinacional, en el Ejercicio Político y de Liderazgo de la Mujer, Institucional, en la Familia y contra los Derechos y la Libertad Sexual.

En ese contexto identificar la problemática de la violencia de género, conduce a analizar la posibilidad de su erradicación desde la esfera educativa, particularmente en el nivel secundario dirigido a adolescentes. Con el fin de buscar importantes transformaciones sociales que coadyuven a deconstruir las estructuras patriarcales que impregnan de violencia la convivencia en sociedad. Al mismo tiempo se podrá aportar con la reconfiguración de la educación a partir de una Pedagogía de Género (Universidad de Sevilla, 2006).

La Pedagogía de Género significa “La integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, así como la formación del profesorado en cuestiones de género son retos y necesidades educativas importantes para lograr las transformaciones sociales deseables” (Universidad de Sevilla, 2006).

En ese razonamiento es posible afirmar que la perspectiva de género busca el cambio de las expectativas tradicionales y estereotipadas de lo que es ser hombre (considerado dominante, y de la esfera pública) y ser mujer (considerado lo dominado, y de la esfera privada). Por lo tanto, coadyuvará al reconocimiento de la existencia de formas diferentes de ser hombres o mujeres (Gómez en Valenzuela, 2020).

En el mismo sentido, reconocer que la educación es transmisora de códigos de género, en tanto instancia socializadora que reproduce y produce jerarquías, roles, estereotipos que sostienen las construcciones y relaciones de género desiguales entre varones y mujeres (UNESCO, 2023) contribuirá en la desestructuración de las capas opresoras. Por lo tanto, aporta en la deconstrucción del Estado Patriarcal y las estructuras machistas desde las que se naturaliza la violencia.

De acuerdo con Alberdi (2005), la prevención de todas las formas de violencia de género comienza por la educación en la igualdad, máxime si consideramos que “el género constituye el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Salgado, Género y derechos humanos, 2006, pág. 164).

Con lo dicho, se infiere que, integrar la perspectiva de género en el diseño curricular sería una parte constitutiva de la incorporación de estrategias y programas de prevención contra la violencia hacia las mujeres en las políticas públicas de educación.

Como se evidencia, la violencia basada en género es un factor fundamental que debe ser abordado de manera estructural e integral en la educación y sobre todo desde el

enfoque de las políticas públicas nacionales. que se incorporan en los diseños curriculares. Razón por la cual se requiere generar cambios estructurales que impulsen una política de prevención de la violencia basada en género que coadyuve a actuar con respeto a los derechos humanos bajo el principio de igualdad y no discriminación en el ámbito de la educación secundaria.

En Bolivia, la educación secundaria comunitaria productiva, está orientada a la formación técnica humanística y consta de seis años de escolaridad. De 12 años a 17 años como edad referencial (Ministerio de Educación, 2022). Y ese es el ámbito de estudio que enfoca la presente investigación.

De acuerdo a cifras del Ministerio de Educación (2020), en el ámbito nacional se conoce que:

El Sistema Educativo Plurinacional en la gestión 2018 reportó 342 casos de maestros denunciados por violencia sexual. Así mismo, para la gestión 2019 el reporte muestra 393 casos denunciados, advirtiendo un incremento anual del casi 15% de denuncias de casos de violencia sexual (pág. 10).

Ahora bien, sobre esos datos el Ministerio de Educación asume responsabilidades y considera trascendental la actualización de la malla curricular, la que, enmarcada en la Constitución Política del Estado, en la Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez y el modelo Educativo Social Comunitario Productivo antes señalado, pone énfasis en la despatriarcalización y la lucha contra la violencia (Ministerio de Educación, 2022, pág. 9-10)

Esta actualización del diseño curricular debe enfocarse en garantizar los derechos constitucionales de las niñas, mujeres, adultas mayores y de personas con diversa orientación sexual o de género; si consideramos que todo currículum explicita ideas, conocimientos, posiciones acerca del hombre, la cultura y la sociedad (Ministerio de Educación , 2017, pág. 9).

Por lo tanto, la necesidad de reformar y actualizar el diseño curricular responde a que “la escolaridad es un recorrido que hacen los/las alumnas, y el currículo es el instrumento mediante el cual se organiza el conocimiento para su enseñanza, dominio del terreno pedagógico” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pág. 3).

De esa forma, es importante señalar que el conjunto de aprendizajes que se adquieren en la escuela integran el bagaje cultural de las personas, lo cual permanece a lo largo de la historia personal e influyen en las actuaciones de las mismas, posee más un carácter ideológico. Es desde este enfoque donde se establece la relación con el concepto de género (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pág. 3).

En esta línea aporta también una perspectiva politológica de análisis del enfoque de género en las políticas públicas de educación. Esta mirada constituye una oportunidad para analizar la efectividad en la prevención y lucha contra la violencia hacia las mujeres y la despatriarcalización que pretende el Estado.

En este sentido se ve que la falta de una apropiada incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular no permite aportar a la prevención de la violencia de género porque sus contenidos temáticos no se adscriben a las epistemologías, teorías y principios que rigen la temática de género ni la construcción de la igualdad.

De la misma forma, es importante entender que el modelo Social Comunitario Productivo expresado en el Currículo Base aprobado mediante Resolución Ministerial 1040/2022 por disposición del Artículo 69 de la Ley N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en el marco descolonizador, despatriarcalizador, propone la transformación de la educación orientada a garantizar una vida libre de violencia.

Por esa razón esta problematización conduce a analizar la prevención de la violencia como un tema de debate y como eje vertebrador del diseño curricular en la implementación de políticas públicas. Esto es parte de un largo proceso político y social que desemboca en diversos contextos. Entre ellos y talvez el más crucial es la educación por los efectos que produce y la forma en que se transmiten conocimientos, valores y normas éticas y morales.

Por lo tanto, la perspectiva de género inscrita como fundamento de la igualdad que sustenta los derechos humanos, es parte de las obligaciones del Estado para garantizar la igualdad y la no discriminación tanto de las mujeres como de otras personas que tienen diversa orientación e identidad sexual.

No obstante, “la incorporación del enfoque de género en el sistema educativo implica no sólo atender a lo que está explícito, sino también a las prácticas docentes y otros mecanismos de socialización que operan en el ámbito escolar y que se plasman en el

currículum oculto” (Guerrero , Hurtado, Azua, & Provoste, 2011, pág. 49) entendido este último como normas y valores enseñados en la escuela de manera implícita, sin que sean parte de los fines, objetivos o contenidos explícitamente planteados por el profesorado.

Por todo lo señalado, se puede afirmar que una inadecuada o insuficiente incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular, perpetúa las actitudes discriminatorias contra la mujer, permite que el sistema patriarcal dominante siga naturalizando la violencia en el ámbito educativo y no aporte en la prevención de la violencia basada en género.

1.2 Formulación del Problema

En el análisis al contexto universal realizado por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer CEDAW (2015) da cuenta que las mujeres que no tienen conciencia de sus derechos humanos no están en condiciones de exigir su cumplimiento (pág.16), a lo que se puede añadir que esta falta de conocimiento sobre los derechos humanos de las mujeres es una falacia estructural en la educación.

La misma CEDAW reconoce que, en la práctica, existe una serie de obstáculos y restricciones que imposibilitan la igualdad en el ejercicio de sus derechos y una de estas restricciones se encuentra en el diseño curricular que no incorpora adecuadamente la perspectiva de género.

Así se puede afirmar que la falta de implementación de un diseño curricular que no contemple los principios de igualdad y no discriminación reconocidos en la Constitución, así como los derechos y obligaciones estatales en el marco de la lucha contra la violencia basada en género que provienen de la Ley N° 348 y la Ley N° 070, no será eficiente para la deconstrucción de la violencia contra las mujeres y tampoco producirá posibles acciones preventivas contra todas las formas de violencia.

1.3 Preguntas guía de investigación

De acuerdo al problema planteado, se presenta las siguientes preguntas guía de investigación:

¿De qué forma se puede contribuir a la prevención de la violencia a partir de una correcta aplicación del enfoque de género en el diseño curricular para la secundaria en Bolivia?

¿Qué otros elementos podrían coadyuvar a una aplicación eficiente del diseño curricular con perspectiva de género con fines transformadores, descolonizadores y despatriarcalizadores en la adolescencia?

¿Es posible sostener que una inadecuada incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular vigente no permite aportar a la prevención de la violencia de género, dado que los contenidos curriculares se limitan a transmitir información sexista y discriminatoria que impide la modificación de patrones estructurales de violencia?

1.4 Objeto de Investigación

El objeto de investigación que tiene el presente trabajo es el análisis del diseño curricular vigente para la secundaria en Bolivia. Este documento nacional data de 2022 y tiene como uno de sus fines implementar como parte de la política gubernamental la lucha contra la violencia de género y la despatriarcalización.

La lucha contra la violencia que incorpora el diseño curricular de la secundaria se basa en los instrumentos legales antes señalados como: la Constitución Política del Estado, la Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez y la Ley N° 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia.

Con ello se aborda el diseño curricular, sus bases teóricas en relación con la perspectiva estatal y las obligaciones del sector educativo a través de su formulación, implementación y seguimiento con el fin de revisar si esta línea programática aporta en la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres y si este enfoque curricular puede aportar a modificar los índices de violencia.

1.5 Justificación

A partir del enfoque establecido en la nueva Constitución Política del Estado de 2009 y la promulgación de la Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010, se inicia

un período de modificaciones al sistema educativo boliviano asignándole a la educación la responsabilidad de coadyuvar en la lucha y la prevención contra la violencia.

En ese orden de ideas es pertinente evaluar si el enfoque de género en el actual modelo Socio-comunitario Productivo inserto en el diseño curricular responde a la prevención de todas las formas de violencia contra las mujeres de acuerdo a la normativa legal.

Desde el punto de vista social se conoce que “La violencia contra la mujer es una forma de discriminación” (CEDAW, Recomendación General N°19: La Violencia contra la Mujer, 1994) y, que “reconocer esta doble faz resulta fundamental para enfrentar los desafíos” (UNESCO, 2023).

En atención a esta forma discriminación la CEDAW (2015) recomienda a los Estados que:

Integren, en los planes de estudios a todos los niveles educativos, programas educacionales sobre los derechos de las mujeres y la igualdad entre los géneros, incluidos los programas de conocimientos jurídicos, que hagan hincapié en la función esencial del acceso de la mujer a la justicia y la función de los hombres y los niños como proponentes interesados directos (pág. 16).

Como respuesta a dicha recomendación, el Estado boliviano asume la responsabilidad de implementar estrategias desde el nivel central, orientadas a la prevención de la violencia y lucha contra la despatriarcalización.

Así, en Bolivia el Ministerio de Educación realizó la última actualización al diseño curricular en el año 2022 incluyendo el enfoque de género orientados a promover cambios estructurales en los educandos.

Esta actualización de contenidos educativos, con enfoque de género en la malla curricular, ha generado diversas reacciones a favor y en contra por parte de los diferentes actores del sistema educativo plurinacional. Entre ellos, profesores, dirigentes, padres de familia, iglesia entre otras colectividades.

Estas connotaciones motivan a asumir la responsabilidad de investigar y analizar cómo la implementación de un adecuado diseño curricular con perspectiva de género puede

contribuir desde el ámbito de la educación a la lucha contra la violencia y la despatriarcalización; principalmente cuando se habla del paradigma del Vivir Bien.

En ese sentido, desde la teoría se profundiza en la perspectiva de género al interior del diseño curricular, pues es desde allí que pretende aportar a la construcción de la igualdad, el respeto a la diferencia de sexos y la diversidad sexo-genérica, tomando en cuenta desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos (Ministerio de Educación de Chile, 2023, pág. 5).

Por tanto, el aporte que pretende esta investigación es analizar una política pública de educación y comprobar si es posible “desarrollar un nuevo horizonte cultural: el de la equidad” (Barffusón, Revilla Fajardo, & Carrillo Trujillo, 2010); en la que “niñas y niños, mujeres y varones sean capaces de comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta que les permita efectivamente adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas” (Solís Sabanero, 2016, pág. 103).

1.6 Objetivos de la Investigación

1.6.1 Objetivo General

Analizar las bases sociales y jurídicas de la violencia de género, así como su relación con la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular 2022, evaluando su pertinencia para la desarticulación de las desigualdades estructurales y la prevención de la violencia de género.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Identificar las directrices normativas nacionales e internacionales en las que se sustenta la incorporación de la perspectiva de género en la educación en Bolivia.
- Delinear un recorrido histórico de los cambios en el enfoque de la política educativa nacional, analizando su relación con la reproducción de las desigualdades de género en Bolivia.

➤ Analizar de manera crítica los alcances, límites, pertinencia y potencial de la perspectiva de género en el diseño curricular para la prevención de la violencia de género.

1.7 Hipótesis de trabajo

Una incorporación parcial o inadecuada introducción de la perspectiva de género en el diseño curricular vigente para el nivel secundario en Bolivia (Currículo Base 2022) no permite aportar a la prevención de la violencia de género por sí misma; pues, en la medida en que los contenidos curriculares se limitan a una incorporación normativa y formal resultan limitados. Esto se traduce en una transversalización pedagógica poco efectiva, debido a la insuficiente capacitación y sensibilización docente y a la persistencia de resistencias institucionales y sociales frente a su implementación.

La hipótesis planteada se sustenta en el contraste de cuatro categorías de análisis. En primer lugar, la incorporación normativa del enfoque de género en el diseño curricular, entendida como su presencia formal en los contenidos, lineamientos y disposiciones del Currículo Base 2022, categoría que se examina mediante el análisis documental del currículo y se corrobora con las preguntas cerradas 2 y 4 de la encuesta aplicada a docentes y autoridades. En segundo lugar, la transversalización pedagógica efectiva, entendida como la concreción real de dicho enfoque en la práctica de aula más allá de su enunciación normativa, categoría que se indaga a través de las preguntas 2 y 3 de la encuesta —referidas al grado de incorporación percibida y a la calidad de la orientación sobre violencia de género— y se profundiza cualitativamente en el primer eje de las entrevistas semiestructuradas. En tercer lugar, la capacitación y sensibilización docente, entendida como el nivel de formación del profesorado para implementar el enfoque de género en el aula, categoría abordada en la pregunta 5 de la encuesta y en el segundo eje de las entrevistas. Finalmente, la resistencia institucional y social, entendida como las actitudes de oposición o reticencia de distintos actores —docentes, madres y padres de familia, instituciones eclesiales— frente a la implementación de la malla curricular, categoría explorada en la pregunta 6 de la encuesta y en los ejes tercero y cuarto de las entrevistas, particularmente en los testimonios de las autoridades eclesiales entrevistadas. La convergencia o divergencia entre estas cuatro categorías, a partir de los datos cuantitativos

y cualitativos recogidos, permite sostener o refutar parcialmente la hipótesis de trabajo planteada.

En coherencia con el diseño metodológico mixto y descriptivo que sustenta este estudio, se opta por una hipótesis de trabajo y no por una hipótesis científica formal de tipo nula o alterna. Como se ha señalado, la investigación no busca establecer relaciones de causalidad verificables mediante pruebas de significancia estadística, ni cuenta con una muestra probabilística que permita generalizar inferencialmente los resultados a la población docente y educativa de Bolivia. En dicho sentido, el propósito de la hipótesis de trabajo es, más bien, describir e interpretar en profundidad un fenómeno social y educativo concreto —la relación entre la incorporación curricular del enfoque de género y la prevención de la violencia— a partir de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos.

Por esa razón, se afirma que la hipótesis de trabajo cumple una función orientadora antes que probatoria, pues guía la recolección, organiza e interpreta la información obtenida mediante los instrumentos aplicados, y se somete a contraste —no a comprobación estadística— a partir de la convergencia o divergencia entre lo hallado en las entrevistas y en la encuesta. Como advierte Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio (2014), no todos los estudios plantean hipótesis en el sentido clásico del término, pues ello depende del enfoque y del alcance de la investigación; en particular, los estudios de alcance descriptivo formulan hipótesis que anticipan el valor o la tendencia que se espera encontrar en una variable o fenómeno, sin que ello implique necesariamente el establecimiento de relaciones causales sometidas a prueba inferencial.

Bajo esta lógica, la hipótesis de trabajo aquí planteada resulta metodológicamente honesta con el alcance real de la investigación. De ese modo no adelanta ni promete lo que el diseño no puede demostrar, sino que articula, de manera coherente y verificable con los propios instrumentos aplicados, la lectura interpretativa que esta tesis ofrece sobre la brecha entre la incorporación normativa del enfoque de género y su concreción pedagógica efectiva.

1.8 Diseño Metodológico

1.8.1 Enfoque de la Investigación

➤ La investigación adoptó un enfoque mixto, integrando elementos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de obtener una perspectiva crítica sobre los alcances, límites, pertinencia y potencial de la perspectiva de género en el diseño curricular para la prevención de la violencia de género del nivel secundario y su contribución a la prevención de la violencia de género.

➤ En una primera etapa, de carácter documental, con el fin de alcanzar el primer objetivo, que buscó identificar las directrices normativas nacionales e internacionales en las que se sustentó la incorporación de la perspectiva de género en la educación en Bolivia, se realizó la recopilación y revisión de información bibliográfica y documental relacionada con el marco normativo. Asimismo, mediante el mismo método de revisión teórica y documental, y con el propósito de cumplir el segundo objetivo, que buscó delinear un recorrido histórico de los cambios en el enfoque de la política educativa nacional, analizando su relación con la reproducción de las desigualdades de género en Bolivia, se realizó una revisión bibliográfica de documentos institucionales, así como de teorías y conceptos esenciales que contribuyeron al cumplimiento del objetivo general propuesto. En ese sentido, esta metodología permitió analizar las bases sociales y jurídicas de la violencia de género

➤ En una segunda fase y de carácter empírico, se recopiló información cualitativa y cuantitativa mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y encuestas, cuyos resultados permitieron complementar el análisis documental y conocer las percepciones y tendencias relacionadas con la incorporación de la perspectiva de género en el currículo del nivel secundario.

➤ En ese sentido, la metodología cualitativa se aplicó tanto en la revisión bibliográfica como en la interpretación de los resultados de la fase empírica. Esto permitió fortalecer el alcance del objetivo general, mostrando la relación entre los cambios normativos, y la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular de 2022.

➤ La parte cuantitativa permitió evaluar la pertinencia de esta importante incorporación para identificar de manera crítica la desarticulación de las desigualdades

estructurales, así como evidenciar si el cambio en la malla curricular aporta a la prevención de la violencia de género y a construir mayores niveles de igualdad.

1.8.2 Tipo de Investigación

La investigación tuvo un carácter descriptivo y analítico. De acuerdo con Hernández-Sampieri (2014), la investigación descriptiva permite describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, así como especificar sus propiedades, características y perfiles. En este sentido, este carácter descriptivo permitió identificar las características de la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular, mientras que el análisis permitió establecer relaciones entre los contenidos curriculares, las condiciones de su concreción educativa y su potencial preventivo.

Se limita al carácter descriptivo porque permitió identificar y caracterizar los elementos relacionados con la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular del nivel secundario, a partir de nociones teóricas, así como el marco normativo internacional, nacional e institucional. Su carácter analítico, responde a la examinación crítica y valoración de la información documental y empírica obtenida, considerando los alcances, límites, pertinencia y potencial de dicha incorporación para la prevención de la violencia de género.

1.8.3 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigación

Para la recopilación y análisis de la información se utilizó el método de revisión bibliográfica y documental. Con el fin de fortalecer el análisis, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. A ello se añadió una técnica cuantitativa que permite medir las percepciones mediante una encuesta.

La revisión bibliográfica y documental permitió examinar antecedentes históricos, e institucionales sobre la educación y su concepción en Bolivia. Del mismo modo, permitió analizar el marco jurídico a nivel nacional e internacional sobre la igualdad y la perspectiva de género. En la misma línea se profundizó en el análisis de la normativa nacional que promueve la erradicación de todas las formas de violencia y plantea un modelo de educación, basado en la Constitución con enfoque de género, despatriarcalizador y descolonizador.

Asimismo, desde la perspectiva cualitativa, se revisó la política educativa boliviana desde el contexto histórico e institucional, en relación con el marco jurídico y con el objeto de estudio, identificando, a partir de su desarrollo, la presencia, incorporación o ausencia de elementos vinculados con el género, la mujer, la igualdad, la despatriarcalización y la prevención de la violencia.

Para el análisis de la política educativa, se tomó como referentes las gestiones 2010, 2020 y 2022. Los años fueron definidos en consideración de la promulgación de la Ley N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010), el periodo aproximado a diez años de su vigencia y la aprobación del diseño curricular correspondiente a la gestión 2022, respectivamente. Estos referentes permitieron realizar un análisis contextualizado histórico, político y cultural sobre la política educativa y su relación con la incorporación de dichos elementos en el diseño curricular.

Sobre las técnicas de investigación, la entrevista semiestructurada se aplicó a actores vinculados con el ámbito educativo, considerando autoridades educativas, autoridades dirigenciales educativas y personeros eclesiales, seleccionados en función de su relación con el objeto de estudio y de la perspectiva que, desde su ámbito de actuación, puedan aportar a la investigación. Las entrevistas se aplicaron a 6 personas, siguiendo la lógica de una muestra intencionada.

Se afirma lo anterior, pues, siguiendo a Michael Quinn Patton, la muestra intencionada es un procedimiento de selección no probabilístico donde el investigador elige deliberadamente a los participantes, contextos o casos en función de criterios teóricos y del profundo conocimiento que estos poseen sobre el fenómeno de estudio, priorizando la riqueza informativa y conceptual por encima de la representatividad estadística.

Así, la muestra se limitó a 6 entrevistas a profundidad, pues se estimó "[...] una selección de casos ricos en información para el estudio en profundidad del fenómeno central [...]" (Patton, 2015, pág. 264), además de ser autoridades accesibles a responder la solicitud.

El cuestionario de preguntas para autoridades educativas se presenta en el punto 5.1.1 del capítulo V, correspondiente al trabajo empírico. Este instrumento estuvo orientado a conocer aspectos relacionados con la incorporación del enfoque de género en el diseño curricular, los lineamientos existentes para su transversalización, las dificultades

identificadas para su implementación y las medidas vinculadas con la capacitación y sensibilización docente.

El cuestionario de preguntas para autoridades dirigenciales educativas estuvo orientado a conocer sus perspectivas sobre la incorporación del enfoque de género en el diseño curricular, los desafíos y las resistencias identificados, así como las posibilidades de contribución desde su ámbito dirigenal. El instrumento y el detalle de la entrevista se presentan en el punto 5.1.1 del capítulo V, correspondiente al trabajo empírico.

Respecto de los personeros eclesiales, las preguntas estuvieron dirigidas a conocer sus perspectivas sobre la prevención de la violencia, la incorporación del enfoque de género en el diseño curricular, la igualdad y la no discriminación, así como sus percepciones sobre las resistencias y la capacitación docente. El instrumento y el detalle de las entrevistas correspondientes se presentan también en el punto 5.1.1 del capítulo V, correspondiente al trabajo empírico.

La diferenciación de los instrumentos de recolección de información permitió obtener datos pertinentes a las funciones, experiencias y perspectivas particulares de cada grupo de informantes, favoreciendo un análisis acorde con sus respectivos ámbitos de actuación.

Además se realizó una encuesta a 100 maestros, bajo un muestreo intencional. El detalle del instrumento se describe en el 5.1.2 del capítulo mencionado antes.

Los instrumentos aplicados permitieron contrastar las disposiciones curriculares con las percepciones de docentes y las perspectivas de los distintos informantes, identificando coincidencias y diferencias respecto a la incorporación del enfoque de género y su contribución a la prevención de la violencia. Esta información se analizó de manera complementaria para examinar los alcances y las limitaciones del currículo estudiado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción teórica

El presente capítulo se estructura sobre la base de los principios constitucionales de igualdad y no discriminación; que dan sustento a otros principios filosóficos constitucionalizados como la despatriarcalización y el Vivir Bien. De esta manera, el marco teórico gira también sobre el concepto necesario de género, perspectiva de género y pedagogía de género. Pues, estas líneas conceptuales sirven para ahondar la revisión sobre la problemática de la violencia basada en género desde la educación. Esa comprensión conceptual permite, por lo tanto, dar pautas para comprender cómo el diseño curricular puede aportar a cambios sociales, culturales y simbólicos para prevenir estas violencias.

Este marco teórico resulta necesario para sustentar las diversas aproximaciones que se realizan acerca del análisis del diseño curricular y el currículo base que rige en Bolivia, específicamente el de secundaria, que es motivo de la investigación.

De esa forma, en la construcción de este capítulo se contemplan conceptos teóricos y legales; ofreciendo una comprensión y acercamiento a la política pública de educación en Bolivia desde la responsabilidad de la erradicación de todas las formas de violencia, como parte de las responsabilidades estatales. Y desde esa amplia mirada se acerca a conceptos de desarrollo humano y de educación transversalizados desde la perspectiva de género. Todo ello permite orientar el análisis y comprensión del diseño curricular en la secundaria en Bolivia con los fines investigativos que plantea este estudio.

2.1.1 Principios constitucionales y su aporte en la educación secundaria desde la igualdad

Desde la perspectiva jurídica se revisa el principio de igualdad y no discriminación, como principios fundamentales e interrelacionados con los Derechos Humanos que significa que “Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho,

sin discriminación, a igual protección de la ley” (OEA, 1969). Este principio se complementa con la prohibición de discriminación que busca impedir prácticas que vulneren la igualdad.

En ese sentido, la no discriminación se traduce en la prohibición de:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (ONU, 1965).

La Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce el principio de igualdad y no discriminación en el artículo 14 cuando prohíbe y sanciona toda forma de discriminación que tenga como objeto menoscabar o anular el ejercicio de los derechos de las personas (CPE, art. 14).

Como se verá más adelante, el principio de igualdad se encuentra en la base del diseño curricular en Bolivia en lo que se denomina el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. En dicho documento, este principio se encuentra descrito dentro de la Educación *descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora* que, de acuerdo a su propuesta, es útil para promover la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.

Ahora bien, en diálogo con el tema central que conduce la investigación, el análisis de este principio debe ser abordado desde la identidad de la mujer como sujeto de derechos, tomando en cuenta que, a partir de la Constitución boliviana de 2009, se implementan políticas que se orientan a vivir en igualdad, una de las líneas que propone la Constitución es la educación, como espacio de participación e interrelación.

Sobre este principio es oportuno tomar la expresión de Rabossi (1990) quien señala que “toda afirmación significativa de igualdad involucra, pues, una referencia explícita o implícita de un patrón de igualdad”. En esa línea, el autor sostiene que “en todos los

aspectos relevantes los seres humanos deben ser tratados y considerados de igual manera, es decir, de una manera uniforme e idéntica” (pág. 176).

Esta forma de tratar con igualdad y de “tratarnos entre iguales” es el propósito que se pretende identificar a partir de la educación escolarizada de la secundaria, tomando en cuenta que “la escuela es el medio ideal para potenciar y desarrollar en jóvenes y adolescentes valores que favorezcan a la convivencia de género y la educación en igualdad” (Gallardo López & Gallardo Vasquez , 2019, pág. 32).

Con el fin de ampliar la comprensión del principio de igualdad, en el campo de la educación, se hace necesario abordar otros dos elementos constitucionalizados que complementan su análisis, particularmente aquellos vinculados a la transformación de estructuras históricas de poder como la despatriarcalización y la descolonización.

2.1.2 Despatriarcalización y descolonización.

Los estudios recientes que abordan los cambios culturales y políticos en Bolivia permiten afirmar que, en palabras de Salguero Carrillo (2011), “El patriarcado y el colonialismo constituyen la base sobre la que se construyó el modelo capitalista y el sistema de dominación que deben erradicarse de la sociedad, el Estado y su administración”, siendo además “necesario desmontar las estructuras coloniales y patriarcales, para superar el racismo, la discriminación y el machismo” (pág. 1). Como se ve, estos conceptos reafirman la necesidad de construir y fortalecer el principio de igualdad y no discriminación, considerando la diversidad de la sociedad y promoviendo el respeto por iguales personas, iguales derechos sin importar su condición.

Esta mirada se afianza en el artículo 8.2 constitucional, que señala “el Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social [...], para vivir bien (CPE, artículo 8).

Estos principios se construyen de la mano con la despatriarcalización y la descolonización que son parte de la nueva Constitución Política del Estado. Desde esta mirada, y desde el paradigma del “Vivir Bien”, se plantea al Estado Plurinacional el desafío

de “descolonizar y despatriarcalizar” encontrando en dicho mandato el asidero de las políticas públicas. En el caso de análisis en la política pública de educación.

Como se ve, las políticas descolonizadoras y despatriarcalizadoras, aportan al fin del Estado que es “Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales”, tal como lo señala el artículo 9.1 de la Constitución.

Además, el artículo 14.2 establece las prohibiciones específicas de discriminación basadas “en razón de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo”. Y señala que cualquier otra forma o manifestación de discriminación “que tengan por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona” también está prohibida por la ley.

Con base en esa mirada sobre la construcción de la igualdad y el respeto a las diferencias, analizar el patriarcado y su sistema desigual de poder aporta a la comprensión de la despatriarcalización como principio constitucional.

En la interpretación de María Galindo (2016), el patriarcado es “un sistema de opresiones” que ha perpetuado rasgos de jerarquización naturalizando las asimetrías de poder.

Por lo tanto, y en diálogo con la propuesta de Ybarnegaray Ortiz (2011), “el patriarcado forma parte de la estructura de poder en todas las sociedades del planeta, aunque, por cierto, no se expresa de la misma manera en todas las culturas”. La autora señala que es posible que esto se da:

Quizás por el hecho de que la cultura occidental se ha expandido por todo el orbe a través de diversos procesos más o menos violentos (entre ellos, el de colonización), se encuentran en su tradición más antigua los sentidos y significados del patriarcado, lo que no implica que allá donde llegó no haya encontrado un ambiente propicio para arraigarse de forma definitiva (Ortiz, 2011).

Para complementar esta mirada con la de otras autoras como Paredes y Guzmán, el patriarcado “es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, históricamente construida, sobre el cuerpo de las mujeres”. (Paredes 2015 pág. 106).

Frente a la responsabilidad estatal de despatriarcalizar el Estado, el Ministerio de Educación (2023) define que la educación despatriarcalizadora significa la “ruptura con los roles de género que se sostienen en la imposición, la lucha contra la discriminación y la violencia” (pág.27).

La definición institucional de despatriarcalización incorporada por el Ministerio de Educación representa un avance al reconocer la necesidad de cuestionar los roles de género y combatir la discriminación y la violencia. Sin embargo, al compararla con la propuesta de Julieta Paredes y el Feminismo Comunitario, se advierte una diferencia de alcance. Mientras el Ministerio enfatiza principalmente la ruptura de roles y estereotipos dentro del ámbito educativo, Paredes concibe la despatriarcalización como una transformación estructural de las relaciones históricas de poder construidas sobre el cuerpo de las mujeres y reforzadas por la colonialidad, la economía y el aparato estatal. En este sentido la definición institucional parece privilegiar una dimensión pedagógica y cultural del concepto, mientras que el feminismo comunitario le atribuye además una dimensión política, económica y comunitaria orientada a desmontar las bases mismas del sistema patriarcal.

Esta afronta resulta relevante para la presente investigación, pues permite analizar si la incorporación del enfoque de género en la malla curricular 2022, responde a una comprensión profunda de despatriarcalización o si se limita a promover cambios actitudinales vinculados a la igualdad formal entre hombres y mujeres.

En concordancia con este propósito el Estado boliviano, declaró el año 2022, “año de la Revolución Cultural para la despatriarcalización: por una vida libre de violencia contra las mujeres”, destacando la responsabilidad que tienen todas las instituciones en Bolivia, principalmente las instituciones públicas, de asumir este reto.

Bajo esa misma línea, la revisión bibliográfica de los conceptos de despatriarcalización y descolonización, permite afirmar que constituyen categorías de

análisis que coadyuven a cuestionar el funcionamiento de las estructuras y prácticas en la educación secundaria, como lo ha descrito el Ministerio de Educación (2023) “las escuelas, históricamente han fungido como espacios de reproducción de modelos de feminidad y masculinidad”.

Para profundizar en el concepto de descolonización es pertinente ubicar la referencia conceptual de la descolonización desde un análisis histórico del proceso de construcción de la ideología hegemónica en el territorio que hoy es Bolivia donde, de acuerdo con Ortiz (2011):

Se advierte que la conquista española significó el momento definitivo de la ruptura histórica, ruptura entre un pasado –no exento de contradicciones– en el que los pueblos originarios se desarrollaban autónomamente y un futuro signado por el colonialismo como ideología y como estrategia de poder (Ortiz, 2011)

Esta ruptura histórica permite considerar que las relaciones de género y las estructuras coloniales no pueden analizarse de manera separada, puesto que ambas incidieron en la configuración histórica de las relaciones sociales y educativas. En este marco, resulta necesario considerar que las experiencias educativas de las mujeres no fueron homogéneas, sino que estuvieron atravesadas por diferencias de género, origen y posición social. Esta perspectiva permite problematizar la forma en que históricamente se construyeron los roles asignados a las mujeres y las distintas formas de exclusión vinculadas al género y a la condición indígena, aspectos cuya permanencia histórica constituye un antecedente relevante para analizar los desafíos que enfrenta el currículo 2022.

También desde la mirada histórica, vale recordar que la propuesta original sobre despatriarcalización fue planteada por el movimiento feminista boliviano Mujeres Creando mediante la consigna “No hay descolonización sin despatriarcalización”, que, “interpela el discurso gubernamental centrado en la descolonización” (Ortiz, 2011).

Ahora bien, estas dos miradas de despatriarcalización y descolonización, como se manifestó líneas arriba están íntimamente ligadas y contribuyen a construir los principios descritos que se hallan bajo el paraguas filosófico del Vivir Bien. En ese sentido son parte de la construcción y entendimiento de la cosmovisión que plantea la Constitución boliviana

desde el Buen Vivir y es por esa razón que, en este trabajo, es importante acercar la mirada a su significado.

2.1.3 Vivir Bien o Buen Vivir

Es un principio filosófico que fue “elevado a precepto en las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009)” como:

Una muestra de reconocimiento del cambio de paradigma en América del Sur, que se enfoca en dar respuestas a una nueva estructura política, económica y social que abona en la edificación de un nuevo pacto social encaminado a reconocer la pluriculturalidad, la multietnicidad y, por tanto, el fenómeno multilingüe. El Buen Vivir, en el desarrollo constitucional, se plantea a la vez que como un nuevo horizonte, como un proyecto político liberador de vida y de la construcción de los valores y derechos de una nación sobre ese pilar (Sánchez y Calahorrano, 2016, pág. 35).

Sobre dicha base conceptual se afina la “Educación de la vida y en la vida, para vivir bien” como una de las bases expresadas en la Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez que propone “desarrollar una formación integral que promueve la realización de la identidad, efectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010).

Enriqueciendo esta mirada, se halla la interpretación que le otorga Noel Aguirre (2016), la cual se expresa de la siguiente manera: “El Vivir Bien como una forma de vida, de relacionamiento con la naturaleza, de complementariedad entre los pueblos es parte de la filosofía y la práctica de los Pueblos Indígenas”. Por ello, para el autor, este paradigma “desnuda las causas estructurales de las crisis (alimenticia, climática, económica, energética) que vive nuestro planeta” (pág. 44).

Como se ve, esta amplia definición, es parte primordial de la educación crítica, transformadora, liberadora y emancipadora que determina Bolivia en su modelo curricular. En esa línea, Aguirre afirma que “no hay educación liberadora si no pensamos que hay algo

de que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social” (pág. 45).

Fortaleciendo el marco del Buen Vivir, el Plan de Desarrollo Económico y Social (2021) afirma que: “Significa vivir en complementariedad, en armonía y equilibrio con la Madre Tierra y las sociedades, en equidad y solidaridad y eliminando las desigualdades y los mecanismos de dominación” (pág. 71).

Si se comprende la implementación del Buen Vivir como una alternativa de pensamiento, esta puede proyectar la formulación de futuras políticas públicas con un enfoque más humano, orientadas a la construcción de un porvenir más armónico y sostenible (Barrera, 2024), es fácil poder vincularla con la educación como herramienta para modificar comportamientos y aportar en la prevención de la violencia basada en género.

En ese sentido, este es el momento oportuno para abordar el género como categoría conceptual y desde ahí acercar la mirada a la perspectiva de género, enfoque de género y pedagogía de género igual que las violencias basadas en género. Todo ello permite entender la relación de la necesaria perspectiva de género y su aporte en el diseño curricular.

2.2 Género, un acercamiento a sus definiciones

El concepto de género como categoría de estudio social para las mujeres y sobre el que este estudio se enmarca, comenzó a tomar forma en la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de la década de 1970. Durante este período se expandieron los estudios feministas, los estudios de las mujeres y los estudios de género que comenzaron a desarrollarse como campos académicos con el fin de aportar a una comprensión más sensible sobre las relaciones de poder.

De esa forma, se pueden mencionar varias autoras de las que, se eligen conceptos que han marcado la historia por su importante aporte como son: Simone de Beauvoir, Judith Butler o Gayle Rubin, desde su perspectiva feminista y desde el primer mundo.

De la misma forma y por el enfoque de este estudio, se toman en cuenta en este marco teórico, conceptos de género trabajados en América Latina donde destacan varias autoras y su significativa construcción a la definición y análisis del género, también desde

perspectivas feministas y más próximas a la realidad que aquí se aborda. En ese sentido, se toman los aportes de Marcela Lagarde, Julieta Paredes y Rita Segato.

Simone de Beauvoir (1949), en su obra *El segundo sexo*, establece que no se nace mujer, se llega a serlo. Con esta afirmación, de Beauvoir argumenta que el género no es una condición biológica sino una construcción social, resultado de la educación y la cultura que moldean las expectativas y roles de las mujeres en la sociedad.

Por su parte, Gayle Rubin (1975), en su ensayo *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*, introduce la idea del sistema sexo/género, describiéndolo como un conjunto de disposiciones mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Rubin sostiene que el género es una división de tareas y roles que está organizada en torno a la percepción social de las diferencias sexuales, destacando cómo estas estructuras son impuestas y mantenidas por la cultura y la economía.

Más adelante, hacia fines del siglo XX, Judith Butler (1990) en la obra titulada *El género en disputa*, plantea que el género es una performance. Esto quiere decir una serie de actos repetidos que conforman la identidad de género. Según Butler, el género es una construcción cultural; es decir, no es un resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como el sexo. Este concepto, por lo tanto, sugiere que el género es un conjunto de normas y prácticas que las personas interpretan y representan continuamente.

Las definiciones que se toman reflejan diferentes perspectivas y momentos del pensamiento feminista sobre el género, subrayando su naturaleza construida y la influencia de factores sociales y culturales, lo que en la perspectiva de análisis se puede estudiar desde la violencia simbólica y su influencia en el marco educativo.

Ahora bien, desde la perspectiva latinoamericana los aportes de la mexicana Marcela Lagarde como antropóloga, investigadora y feminista son muy importantes por su aporte al estudio del género en tanto que categoría analítica. Lagarde introdujo el concepto de cautiverios de las mujeres, en el cual analiza cómo las mujeres están atrapadas en estructuras sociales y culturales que las oprimen. Lo que va en relación a la discriminación social que finalmente se traduce en marginamiento estructural.

Por otra parte, Rita Laura Segato, desde la Argentina, ha profundizado en la violencia de género y su relación con el patriarcado. Segato ha desarrollado el concepto de

pedagogía de la crueldad para describir cómo las sociedades enseñan y perpetúan la violencia de género. Su análisis también se centra en cómo el patriarcado se entrelaza con otras estructuras de poder como el colonialismo y el racismo. Elementos que en este marco teórico dialogan con la posibilidad de desconolonización y despatriarcalización.

En Bolivia, Julieta Paredes es una reconocida feminista comunitaria aymara. Es una de las fundadoras del movimiento feminista comunitario en América Latina y en sus reflexiones destaca cómo el género y el feminismo deben ser entendidos y reconfigurados desde una perspectiva comunitaria e indígena, cuestionando las nociones occidentales hegemónicas del feminismo y proponiendo una visión que integra las experiencias de las mujeres indígenas.

Dicha perspectiva complementa este análisis para desentrañar las razones de la violencia basada en género y las posibles alternativas para coadyuvar en políticas educativas que aporten a erradicar las violencias contra las mujeres.

La categoría de género como nuevo paradigma de interpretación de los comportamientos históricos de hombres y mujeres, representa en palabras de García Prince (2003) “una propuesta conceptual, metodológica y técnica que consolida los mejores avances y logros en la materia” (pág. 12), que “brinda precisión analítica y operativa que requieren los objetivos de igualdad” (pág.13).

No por nada la que fuera Vicepresidenta del Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), Evangelina García Prince (2003), considera a partir de sus diversas investigaciones sobre género que:

El apareamiento de la categoría género apuntaló con gran fuerza la comprensión de que la desigualdad derivada de la jerarquía existente entre hombres y mujeres, representa un sistema de relaciones de poder que mantiene la subordinación de las mujeres a través de prácticas culturales, universalizadas en cada contexto histórico, que poseen pleno sentido discriminatorio (pág.9).

2.3 Perspectiva y enfoque de género

Una vez revisados los conceptos de género y con el fin de entender la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular, es necesario ahondar en las relaciones asimétricas de poder que reproducen desigualdades entre hombres y mujeres expresadas a

través de estereotipos y prejuicios que se amparan en el sistema patriarcal al que ya se refirió líneas arriba.

Cook y Cusack (2009) manifiestan que “los estereotipos degradan a las mujeres, les asignan roles serviles en la sociedad y devalúan sus atributos y características” generando la devaluación de la humanidad de la mujer (pág.1). Esto se evidencia en la forma social de construcción de las sociedades desde una perspectiva patriarcal en la que se asigna un rol superior al varón sobre la mujer.

Con el fin de eliminar aquellas formas de discriminación simbólicas y que más adelante se convierten en discriminación estructural hacia las mujeres, se debe empezar por la eliminación de los estereotipos de género y los roles socialmente asignados. En esa lógica, vale la pena seguir a los autores mencionados, Cook y Cusack (2009), quienes señalan que se necesita dar mayor prioridad y reflexión, e identificar el daño de la discriminación con sentido crítico. Pues, afirman que “la subordinación y exclusión de las mujeres tienen lugar mediante la aplicación carente de sentido crítico alguno de ideas, símbolos y roles estereotípicos” (Cook y Cusack, 2009, pág. 3).

Ahora bien, eliminar estos estereotipos con el fin de erradicar las formas de violencia contra las mujeres desde una perspectiva de género afincada en la malla curricular en la educación, y en particular en la educación secundaria, implica pensar en “una categoría para repensar casi todo acerca de los procesos de escolarización en el nivel medio: saberes, vínculos y relaciones pedagógicas, participación y convivencia, currículum, trayectorias, políticas e incluso modalidades” (pág. 345), lo que para Fuentes & Gamba (2021) es justamente el enfoque de género en la malla curricular.

En la comprensión del enfoque de género aplicado a la malla curricular, Fuentes & Gamba afirman que los estereotipos de género pueden perjudicar aún más a las mujeres, marginándolas históricamente y ubicándolas en un estado de desventaja.

Lograr la igualdad de género en la educación involucra, por lo tanto, una labor conjunta de la estructura administrativa y gestión del Sistema Educativo Plurinacional en sus niveles: central y departamental.

Para Revollo (2013) la “inclusión de la perspectiva de género en educación supone un factor de innovación y cambio educativo” (pág. 3) señalando que dicha inclusión “implica cambios que afectan desde la organización escolar, los contenidos curriculares a

los recursos educativos, la formación del profesorado, etc.” (Subirats en Revollo, 2013 pág.4).

Esa es una de las razones por las que Naciones Unidas ha hecho de este enfoque un pilar primordial para el desarrollo y como se sabe en la educación esto reporta en la publicación “Género y Educación” de la UNESCO (2021), que refleja el objetivo 4.5 de la ODS que representa la eliminación de las disparidades de género en la educación y garantiza el acceso de condiciones de igualdad de las personas vulnerables (...) en todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

De esta forma, el enfoque de género para Naciones Unidas (2015) significa:

Una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sea un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad (pág.6).

Es en ese sentido que el presente texto aborda el enfoque de género orientado a formas de prevención y atención de la violencia basada en género, específicamente en el área de la educación, como una parte fundamental de la política pública social que pretende alcanzar igualdad.

2.3.1 El enfoque de género y su papel para alcanzar la igualdad

Diversas han sido las respuestas para otorgarle una explicación al problema de la desigualdad entre hombres y mujeres; no obstante, estas no expresaban la desigualdad estructural que ubicaba al hombre como proveedor y el propietario directo de los derechos ciudadanos, en tanto que las mujeres podían acceder a ellos solo como sus dependientes (Heyzer, Noeleen en Prince, 2003 pág. 5). Esta noción es la que se puede interpretar como patriarcado, donde la división social y sexual del trabajo y los roles que determinan quién es quién en la sociedad.

El enfoque de género, por lo tanto, se refiere a “observar, analizar y promover transformaciones respecto de las desigualdades e inequidades en la condición, construcción de los roles y posición de hombres y mujeres en la sociedad” (ONU MUJERES, 2017, pág.

6). Y, por lo tanto, es un enfoque que cumple un papel preponderante en la política pública para alcanzar mayores niveles de igualdad.

De acuerdo con ONU Mujeres (2019), la incorporación de este enfoque ha surgido de la necesidad de apreciar y valorar la realidad desde una perspectiva de justicia y equidad y, por consiguiente, en las labores de diseñar, implementar, evaluar políticas e intervenciones públicas, valorar buenas prácticas y obtener aprendizajes (SENPLADES, 2019, pág.3).

En esa línea, el enfoque de género, orientado específicamente a la política pública -en este caso, de educación— por un lado, procura controlar los posibles efectos e impactos adversos derivados de las intervenciones y cuidar de no incurrir en discriminación por razón de género; y por otro, a promover la igualdad de oportunidades con especial énfasis en el fortalecimiento de las capacidades y competencias de las mujeres a través de su empoderamiento como titulares de derechos (ONU MUJERES, 2017, pág. 6).

En el caso de análisis, se trata del conocimiento de sus derechos desde la adolescencia y en base a los lineamientos que otorga el currículo base como fundamento de su formación académica.

2.3.2 Enfoque de género en la educación

La incorporación del enfoque de género en la educación abre la posibilidad de cuestionar de manera crítica la cultura patriarcal y las relaciones desiguales de poder. En palabras de Ávila Santamaría *et.al.* (2009) “La perspectiva de género contribuye a la formación de estudiantes críticos, y al desarrollo de la capacidad para develar las relaciones de poder que están detrás de los discursos” (pág. 13).

En ese entendido, tiene sentido estudiar lo que Alda Facio (2005) explica sobre la perspectiva de género que introduce la mirada y la experiencia del género femenino, pero que de ninguna manera pretende sustituir la centralidad del hombre por la centralidad de la mujer, sino pretende “poner las relaciones de poder entre hombres y mujeres en el centro de cualquier análisis e interpretación de la realidad” (pág. 275).

Ahora bien, a lo largo de la investigación ya se ha manifestado que “la escuela es el agente más importante en la formación integral de la personalidad del individuo” (Sabanero, 2016, pág. 102); no obstante, resulta fundamental considerar que la perspectiva

de género como principio pedagógico “debe manifestarse dentro y fuera de las aulas en las relaciones que construyen hombres y mujeres” (Alvarez, 2011, pág. 46).

En ese sentido es que se puede afirmar que la educación con perspectiva de género involucra la formación de la nueva personalidad del individuo sobre la base de la igualdad, con conciencia de responsabilidad social, respetuosos de los derechos humanos y la cultura de paz. Lo que va en línea de los principios constitucionales y filosóficos que guían este análisis.

En esa línea de pensamiento, Sabanero (2016) propone una educación que impulse el conocimiento y respeto a los derechos humanos; que se eviten las medidas disciplinarias que impliquen una violación a los derechos reconocidos por ley (pág. 105).

Si se aterrizan estos preceptos en línea con lo que propone la UNESCO se entiende que la educación secundaria cumple dos funciones muy distintas que deben tenerse en cuenta en su estructura “completar una formación básica para todos los ciudadanos y formar a sólo una parte de ellos en una vía académica o en una profesional” (UNESCO, 2022, pág. 25).

Hacia allá justamente se dirige el presente análisis que permitirá comprender el papel de la educación secundaria en el conocimiento y empoderamiento de los derechos de las mujeres y a desentrañar las formas en que el currículo base y una adecuada implementación desde la perspectiva de género puede contribuir en cambiar las relaciones de poder desiguales y a erradicar las violencias contra las mujeres.

2.4 Pedagogía de Género

Como se manifestó en base a criterios de diferentes autoras, el género es un aprendizaje cultural, cuyas prácticas culturales se encuentran permeadas en las estructuras sociales y, por lo tanto, “los procesos de socialización escolar influyen de manera directa en las pautas de comportamiento” (Valenzuela Valenzuela & Cartes Velasquez, 2020) que pueden ser más o menos respetuosas de la igualdad y los derechos de las mujeres.

Es por esa razón que Blaise propone que “el género debiera encontrarse explicitado en el currículum, para prevenir que se presenten los discursos sesgados” (Blaise en Valenzuela 2020, pág. 10)

Conceptualmente, la pedagogía de género en el diseño curricular es el proceso de inclusión de la epistemología de género y de la mujer en el campo de saber científico y requiere de un cambio de diseño de políticas educativas (Ibañez, 2009); pero implica además “llevar a cabo transformaciones sustanciales en la manera de entender la historia de la educación, las teorías, los sistemas educacionales y las prácticas educativas, para lo cual se requiere la elaboración de una política que contemple la perspectiva de género” (pág.70).

En el caso boliviano, como ya se mencionó, esa perspectiva está amparada bajo las normas constitucionales cuyos principios de igualdad y no discriminación, junto con los objetivos de despatriarcalización así como de alcanzar el Buen Vivir, que proponen una transformación de la educación convirtiéndola en una educación liberadora y fundada en los derechos humanos de todas las personas por igual.

Sobre la pedagogía de género, en relación con el currículo en Bolivia, vale la pena tomar en cuenta el criterio de Solís Pérez en Valenzuela & Cartes (2020) quienes se refieren a una pedagogía de género donde sea necesaria la elaboración de propuestas de género que permita al profesorado fomentar la igualdad entre personas en general; donde la institución educativa cumpla un rol de agente de transformación de pautas sociales a través de un currículum que permita efectuar dichas acciones.

Para otros autores como Colás Bravo & Jiménez Cortés (2005) la integración de la perspectiva de género en la educación y en el currículum escolar, como la formación del profesorado en temas de género, podrían configurar una pedagogía de género. Y esta configuraría tres campos de la investigación científica-pedagógica: la identificación y el reconocimiento de las desigualdades de género en los sistemas formativos, la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género y la construcción de alternativas educativas” (pág. 419).

En ese sentido se puede afirmar que “El desarrollo de una pedagogía de género implica una transformación profunda de los modelos y patrones culturales patriarcales en las instituciones educativas” (Colás Bravo & Jiménez Cortés, 2005, pág. 425). Que es precisamente lo que plantea la política pública de educación en Bolivia y lo sostiene a través del currículo base que se analiza más adelante.

Si se piensa y reconoce que existe necesidad de “promover la inclusión del género en el proceso de conocer a fin de comprender la realidad desde múltiples miradas e instaurar un nuevo estilo de pensamiento” (Ibañez, 2009, pág. 72), es posible lograr que el currículo base pueda aportar en la transformación de las relaciones de poder desiguales.

Finalmente, Klebesadel y Kempfert en Mena Yuste *et.al.* (2019) determinan que una pedagogía de género implica estimular la autorreflexión para enfatizar la relación entre los contenidos curriculares y las propias vidas, facilitar la colaboración para mejora los conocimientos, romper las barreras de los prejuicios y comprometer a las clases con sus comunidades para provocar cambios sociales en ellas (pág. 583).

De acuerdo con los criterios revisados, es posible afirmar que trabajar en la conciencia de género en el ámbito de la educación, induce a hablar de una pedagogía de género “donde es necesaria la elaboración de propuestas de género que permita al profesorado fomentar la igualdad entre personas en general” (Solíz Pérez citado en Valenzuela 2020). Y ese fomento de la igualdad está basado en obligaciones del marco jurídico nacional, de la política pública de educación y la política nacional de erradicación de todas las formas de violencia en Bolivia.

2.5 Género y su relación con el diseño curricular

La estrecha relación que existe entre la comprensión del género —como categoría para cambiar las relaciones de poder— y el diseño curricular, deviene de la necesidad de “promover sistemas educativos que busquen la reflexión y el pensamiento crítico ante los productos y contenidos que perpetúan los prejuicios y los estereotipos de género (Alvarado Bordas & Fernández , 2021, pág. 51).

En esa dirección, Bordas y Córdova (2021) afirman que “el currículum nacional además de recoger la propuesta pedagógica del Estado según cada una de las disciplinas, establece los libros que se deben considerar como obligatorios o imprescindibles” (pág. 53), lo que significa que la configuración de contenidos dependerá de factores sociales, políticos e ideológicos.

En este sentido, Fernández (2021) advierte que la selección y el tratamiento de los contenidos educativos también pueden contribuir a la construcción de determinadas concepciones sobre el género, dado que:

Ya sea por acción u omisión en las aulas se transmiten, construyen y reconstruyen sentidos vinculados a los cuerpos sexuados. Entendiendo a estos como una construcción social que se basa en la normativa heterosexual hegemónica es decir en un sistema binario de sexos y géneros que concibe solamente a lo femenino y masculino, dejando por fuera orientaciones sexuales y otros géneros (pág. 6).

Se dice que un currículum que ignora la diversidad de temas nuevos y renovados, de continua emergencia, sin reconocerlos o integrarlos al conocimiento disciplinario, no responde a las necesidades de la realidad, convirtiéndose en obsoleto, impertinente e irrelevante (Magendzo en Valenzuela 2020). En el caso particular boliviano también se puede afirmar que un currículo sin esa perspectiva es inconstitucional y va en contra del objetivo de despatriarcalizar el Estado y perjudica en la intención descolonizadora de la educación.

De esa forma se ve que resulta necesaria la inserción curricular de las problemáticas de género, misma que podría hacerse a través de una unidad curricular específica bajo diferentes formatos pedagógicos (asignatura, taller o seminario) y/o mediante un enfoque transversal de las temáticas que atravesase todo el currículum o gran parte del mismo (Niell, y otros, 2019, pág. 554).

En el caso de estudio, el currículo base para la secundaria en Bolivia establece que se orienta a la formación técnica humanística, fortalecida en los valores socio-comunitarios, espiritualidad y el equilibrio emocional del ser integral, desarrollando capacidades organizativas personales y comunitarias en equidad de género, en diálogo intercultural y en convivencia armónica con toda forma de vida (Currículo Base 2023, pág. 63).

2.6 Violencia basada en género

Antes de poder abordar la definición de violencia de género cabe destacar algunos elementos que contextualizan el entendimiento de este concepto en tanto que uno de los pilares fundamentales del presente análisis.

En 1979 la Asamblea General de Naciones Unidas adopta de manera unánime la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer

(CEDAW por sus siglas en inglés), con el propósito de difundir los derechos de las mujeres y el marco normativo internacional; aunque su inicio se remonta al 18 de diciembre de 1979, recién cobra vigencia en 1981. De acuerdo a ONU MUJERES (2011) es la segunda Convención más ratificada después de la Convención sobre los Derechos sobre la Niñez.

La CEDAW recuerda que la discriminación contra la mujer viola los principios de igualdad de derechos y de respeto a la dignidad humana, cree que dificulta la participación de la mujer en igualdad de condiciones en todas las esferas de su vida, considerándola un obstáculo que entorpece su desarrollo (NACIONES UNIDAS, 1979).

En ese propósito, la CEDAW ha dispuesto en su artículo 1 que:

Discriminación contra la mujer denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (NACIONES UNIDAS, 1979).

La CEDAW (1981) está convencida que la máxima participación de la mujer en todos los ámbitos, en igualdad de condiciones para hombres y mujeres es fundamental para el desarrollo pleno y completo de un país, reconoce que para lograr esa anhelada igualdad es preciso modificar el papel tradicional tanto del hombre y la mujer en la familia y la sociedad; por ello sugiere a los estados adoptar políticas orientadas a la eliminación de la discriminación contra la mujer.

Para lograr ese cometido, el artículo 2.b de la Convención, determina que

Los Estados Partes condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer” y los compromete a adoptar medidas legislativas y de otra índole tendentes a prohibir la discriminación contra la mujer (NACIONES UNIDAS, 1979).

En este contexto, y sobre el compromiso internacional asumido por el país, Bolivia mediante Ley N° 1100, de 15 de septiembre de 1989, ratificó la CEDAW.

A partir de ello el estado boliviano establece que las personas y, en particular las mujeres, tienen derecho a no sufrir violencia física, sexual y psicológica, tanto en la familia como en la sociedad. Para ello debe adoptar medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar la violencia de género y generacional, así como toda acción u omisión que tenga por objeto degradar la condición humana, causar muerte, dolor y sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público como privado, tal como lo incorpora la Constitución Política del Estado en su artículo 15.

Por esa razón es importante identificar que la violencia basada en género es la que afecta en mayor medida a las mujeres, cabalmente por la condición de mujer y su situación de desventaja social con relación al varón que viene sostenida por el sistema patriarcal; no obstante, aquello no significa que los hombres no la sufran empero su situación es diferente en la estructura patriarcal.

Como se podrá ver solo hasta 1995, se empezó a tratar a la violencia contra las mujeres como un problema público cuando posterior a la Conferencia de Beijing surgieron iniciativas en torno a la igualdad de género concluyendo que “es una obligación de los poderes públicos desarrollar acciones dirigidas a garantizar la igualdad entre los géneros y esta obligación está respaldada por acuerdos internacionales de derechos humanos (Prince, 2003).

En ese marco otro instrumento internacional ratificado por Bolivia, es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belém do Pará”, suscrita el 9 de junio de 1994 y ratificada mediante Ley N° 1599, de 18 de agosto de 1994. El Artículo 7 de la citada Convención conocida como Belém do Pará establece que los Estados Partes condenan todas las formas de violencia contra la mujer y ratifican su compromiso de adoptar políticas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (OAS, 1994).

Como parte de las respuestas estatales, Bolivia, en el marco de la nueva orientación de la Constitución de 2009 dictamina la erradicación de la violencia contra las mujeres como una de sus prioridades y crea la Ley N° 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, que en su artículo primero determina que es un cuerpo legal

que “se funda en el mandato constitucional y en los Instrumentos, Tratados y Convenios Internacionales de Derechos Humanos ratificados por Bolivia” (artículo 1, Ley N° 348). En este caso, precisamente son relevantes los compromisos adquiridos en la CEDAW y Belém do Pará.

En Bolivia la Ley N° 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia promulgada en 2013, asume como prioridad nacional, por una parte, “la erradicación de la violencia hacia las mujeres, por ser una de las formas más extremas de discriminación en razón de género” y determina que “Los Órganos del Estado y todas las instituciones públicas, adoptarán las medidas y políticas necesarias...” (artículo 3, incisos 1 y 2 de la Ley N° 348).

2.7 Algunos datos de interés sobre violencia basada en género

A nivel mundial según datos de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2013) entre el 17% al 53% de las mujeres casadas o viviendo en pareja han reportado violencia sexual, física o psicológica. Cifra que dialoga con lo expresado con ONU Mujeres cuando señala que 1 de 4 mujeres ha sufrido alguna experiencia violenta a manos de su pareja.

En el contexto regional es decir en América Latina y el Caribe, las cifras son aún mas alarmantes pues dan cuenta que al menos 4.473 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 2021, lo que representa al menos 12 muertes violentas de mujeres por día en la región (CEPAL, 2022).

En Bolivia, de acuerdo al INE (2009) las cifras sobre casos de violencia contra la mujer obtenidas anterior a la creación de los juzgados de violencia contra la mujer, nos muestran que 11.249 mujeres denunciaron haber sufrido violencia en su familia, de estas un 89.41 % manifiestan haber sido agredidas por sus parejas o ex parejas y un 10.59% fue agredida por otras personas de su entorno familiar (Coordinadora de la Mujer, 2011).

Otros datos, que nos acercan a la realidad más reciente, obtenidos a través del Informe Defensorial (2015) da cuenta que, 34% de las niñas y 23% de los niños en Bolivia fueron sexualmente agredidos y agredidos antes de cumplir 18 años; en tanto el 43,9% de las niñas adolescentes entre 15 y 19 años de edad en Bolivia, fueron víctimas de violencia física, de los cuales 11,1% fueron víctimas de la violencia sexual de su pareja y 48,7%

fueron víctimas de agresión emocional y el 52,3% de mujeres entre 15 y 49 años, han sufrido violencia de su pareja, donde 15,2% corresponde a violencia sexual y 53,8% corresponde a violencia emocional (CIDH en Defensoría del Pueblo, 2015, pág. 12).

Datos de la gestión 2023 y después de diez años de la aplicación de la Ley N° 348, de la Fiscalía General del Estado, reporta un total de 51.770 casos relacionados con delitos de la Ley N° 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (Fiscalía General del Estado, 2024).

Tabla 1 Casos Bolivia - Delitos de la Ley 348

1	Violencia Familiar o Doméstica, Art. 272 Bis.	39.096
2	Abuso Sexual, Art. 312 Mod.	3.866
3	Violación Art. 308	2.999
4	Violación de Infante, Niña, Niño o Adolescente, Art. 308 bis	2.803
5	Estupro, Art. 309	1782
6	Acoso Sexual, Art. 312 quater	366
7	Substracción de un Menor Incapaz, Art. 246	356
8	Violencia Económica, Art. 250 bis.	149
9	Aborto, Art. 263	127
10	Rapto, Art. 313 Mod.	81
11	Aborto Forzado, Art. 267 bis.	51
12	Violencia Patrimonial, Art. 250 ter.	36
13	Actos Sexuales Abusivos, Art. 312	22
14	Aborto Preterintensional, Art. 267	11
15	Sustracción de Utilidades de Actividades Económicas Familiares, Art. 250 quater	9
16	Aborto Culposo, Art. 268	8
17	Desaparición Forzada de Personas, Art. 292 bis	5

18	Aborto seguido de Lesión o Muerte, Art. 264	1
19	Esterilización Forzada, Art. 271 bis	1
20	Práctica Habitual del Aborto, Art. 269 bis.	1

Fuente: Fiscalía General del Estado 2024

En el ámbito educativo estudios realizados por UNICEF durante la gestión 2019, señalan que solo en la ciudad de La Paz, el 90% de las y los estudiantes de secundaria perciben violencia escolar en sus unidades educativas, un 27% considera que todos los actores en las unidades educativas muestran conductas agresivas. En tanto que, en Santa Cruz, se dice que 7 de cada 10 estudiantes se encuentran expuestos a algún tipo de violencia escolar; estas cifras resumen que los casos de violencia ocurren de manera frecuente y que afectan a 6 de cada 10 estudiantes en secundaria entre mujeres y varones por igual (UNICEF, 2020).

Datos preliminares al primer trimestre de 2024 en Bolivia, registran 14 infanticidios, lo que equivale que un niño o niña ha muerto cada seis días en manos de quien se supone debería brindarle cuidado (UNICEF, 2024).

Como se ve todas las personas sean estas mujeres, niñas, hombres, niños pueden ser víctimas de violencia de género.

Los estudios sobre violencia en el ámbito educativo en Bolivia son muy escasos, no obstante, consultando con la Revista Propuestas Educativas (2021), vemos que la violencia en el ámbito educativo no es ajena a los diagnósticos que ya se han citado en el presente trabajo de investigación y señalan que en el ámbito académico los casos de violencia deben incidir en tres puntos: la importancia de la educación, la educación patriarcal y su currículo oculto y, por último, la educación basada en la equidad de género (Sangalli, 2021, pág. 46).

Sobre la base de los conceptos propuestos como marco teórico y junto a los datos estadísticos referidos a violencia en Bolivia, se evidencia que la violencia de género vinculada al sistema patriarcal tiene por efecto la asimetría de poder, contexto ideal para perpetuar las diferentes formas de subordinación, discriminación y violencia ello implica que “la violencia contra las mujeres es un obstáculo para la igualdad, el desarrollo y la paz de los pueblos, impidiendo que las mujeres disfruten de sus derechos humanos y libertades

fundamentales” (IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Beijing, 1995 en SOS-VICS, s.f.).

Las instituciones que se preocupan de abordar la violencia de género y los instrumentos internacionales, así como los datos publicados llevan a entender que la violencia contra las mujeres constituye una vulneración a los derechos fundamentales que afectan a la dignidad e igualdad de las personas. Siendo la responsabilidad del Estado, con carácter intersectorial y presidido por el Ente Rector, adoptar y coordinar la ejecución de políticas públicas que involucre la prevención de la violencia hacia las mujeres, su atención y protección (Tintaya, 2014).

Y es que la complejidad de la violencia en las relaciones sociales en sus diferentes manifestaciones se refleja directamente en la vida de los estudiantes en los centros escolares; una realidad no ajena a Bolivia, donde la violencia de género también incluye a las niñas y adolescentes (Barrido Valencia & Ocampo Eyzaguirre, 2023).

Para Nogales, (2006) la vinculación del tema de género y sus implicancias en Bolivia, tiene que ver con la pobreza a través de lo que denomina “necesidades básicas insatisfechas” como satisfactor de la educación punto para incidir en las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres (pág. 3).

A falta de estudios nacionales, la revisión bibliográfica permitió acercar la mirada a un diagnóstico realizado en el municipio de Uncía del departamento de Potosí, en el que Maqueira *et. al.* (2016) cree que para hablar de violencia en los adolescentes es necesario hacer un análisis respecto al comportamiento de la familia, lo anterior obedece al hecho de que esta institución es el principal medio a través del cual se transmiten los valores, la cultura, las formas de ser, así como la forma de pensar y actuar (Barrido Valencia & Ocampo Eyzaguirre, 2023).

La preocupación por abordar la violencia con fines de construir igualdad para las mujeres en Bolivia así como erradicar sus diversas formas de violencia obliga a entender que “se considera inadecuado el uso de términos como violencia doméstica, violencia en el hogar, maltrato en familia, abuso conyugal, dado que soslayan el componente de género que define este tipo de violencia” más cuando el reconocimiento de la violencia contra la mujer no tiene un origen biológico, ni es un problema estrictamente doméstico sino de género es clave para entender su dimensión cultural (SOS-VICS, s.f.).

2.8 Tipos de violencia contra las mujeres reconocidos en Bolivia y su prevención

En Bolivia, la situación de la mujer en temas de derecho y el reconocimiento de los diferentes tipos de violencia se encuentran plasmados en la ya señalada Ley N° 348, este cuerpo normativo establece 16 tipos de violencia contra las mujeres, su descripción enunciativa y no limitativa lo determina el artículo 7; siendo estas:

1. Violencia Física; 2. Violencia Feminicida. 3. Psicológica, 4. Mediática, 5. Simbólica o Encubierta; 6. Violencia Contra la Dignidad, la Honra y el Nombre. 7. Sexual; 8. Violencia Contra los Derechos Reproductivos. 9. Violencia en Servicios de Salud. 10. Violencia Patrimonial y Económica; 11. Laboral; 12. Violencia en el Sistema Educativo Plurinacional; 13. Violencia en el Ejercicio Político y de Liderazgo de la Mujer; 14. Violencia Institucional; 15. Violencia en la Familia; 16. Violencia Contra los Derechos y la Libertad Sexual; 17. Cualquier otra forma de violencia que dañe la dignidad, integridad, libertad o que viole los derechos de las mujeres.

Este catálogo de tipos de violencia desde el ámbito normativo incide en adoptar medidas específicas sectoriales destinadas a erradicar toda forma de violencia contra las mujeres, a partir de la implementación de programas de prevención en todos los ámbitos y estructuras individuales o colectivas orientadas a consolidar una nueva cultura de respeto a las mujeres, a su dignidad y derechos; y, programas de orientación e información de las mujeres para su revalorización como sujetos de derechos y acceso a instancias de atención y protección (artículo 14.1,3 de la Ley N° 348).

Las políticas sectoriales atribuidas al ámbito educativo deben materializarse a través de la incorporación del enfoque de género, los principios y valores establecidos en la Ley N° 348, el respeto pleno a los derechos humanos y la formación en resolución pacífica de conflictos en la currícula educativa en todos los niveles, incluidas las escuelas superiores de formación docente y universidades, para contribuir a una cultura de respeto en el ámbito familiar, comunitario, escolar, laboral y social, como una práctica diaria (artículo 19.1).

Otra política sectorial atribuida al ámbito educativo es la prohibición de textos de estudio, materiales educativos con contenidos sexistas, mensajes violentos y discriminatorios hacia las mujeres, y promover la elaboración y difusión de material educativo con enfoque de equidad de género, en particular de igualdad de derechos entre mujeres y hombres (artículo 19.7).

En interconexión a las disposiciones señaladas precedentemente, la Ley N° 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez, apunta a contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana; y, promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (artículo 4.1.6).

2.8.1 Prevención de la violencia y su vínculo con el ámbito educativo

Construir una sociedad más justa, donde todos los grupos intergeneracionales convivan en el disfrute de sus derechos, implica pensar en una sociedad libre de violencia.

La superación del sexismo y la violencia de género como problemática social afecta a todos los sectores de la sociedad, es ahí donde la escuela se constituye en un medio ideal para potenciar y desarrollar en los jóvenes y adolescentes valores que favorezcan a la convivencia de género, desarrollando programas orientados a eliminar los prejuicios y estereotipos, prevenir y erradicar la violencia de género y promover la igual y la no discriminación (Gallardo López & Gallardo Vásquez, 2019, pág. 32).

El vínculo entre la problemática de la violencia de género y la escuela es que a partir de esta última es posible incorporar una pedagogía coeducadora como eje transversal y motor de su praxis, Ferreiro (2017), asegura que “La coeducación como modelo de intervención educativa tiene por objeto el desarrollo integral de las personas, sin coartar las capacidades de cada cuál, independientemente de su sexo” (en Gallardo & Gallardo 2019).

Para Cerdas-Agüero (2015), la educación para la paz se vincula estrechamente con la promoción y consolidación de una cultura de paz, mediante el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, la aceptación de las diferencias, la no violencia y el respeto a la dignidad de las personas. Esta educación se interioriza a nivel individual y exterioriza a

nivel colectivo fomentando relaciones pacíficas y armoniosas entre personas, orientada a la transformación social (Aguero, 2015).

Podemos afirmar que educar en igualdad es fundamental para prevenir la violencia de género y construir una sociedad más igualitaria; Las entidades educativas tienen **un** papel primordial en el desarrollo de valores y actitudes para la superación del sexismo y la violencia de género en nuestra sociedad. Además, la coeducación es un instrumento muy útil para vencer las dificultades sobre las desigualdades sociales de género y prevenir las manifestaciones violentas (Gallardo López & Gallardo Vasquez , 2019, pág. 37).

Por su parte, Olweus (1994), afirma que la educación constituye una herramienta de cambio social enfatiza la importancia que tienen los padres y docentes en la prevención de la violencia como agentes socializadores que influyen en los afectos, creencias, comportamientos de los demás (Rosales, 2019).

En estudios mas recientes, Gallardo López & Gallardo Vásquez (2019), acertadamente señalan que la adolescencia es una etapa del desarrollo personal y social de los estudiantes muy importante, dada sus características específicas. Aunque es necesario educar en igualdad desde edades tempranas, la educación en la diversidad, igualdad y respeto al otro, aceptando sus diferencias y aprendiendo a convivir con ellas, se torna imprescindible en los adolescentes (pág. 37).

2.8.2 Prevención de la violencia en normas y obligaciones del sistema educativo

En el marco del sistema jurídico boliviano el artículo 3.12 de la Ley N° 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, determina sentar las bases de la educación en Bolivia promoviendo la convivencia pacífica que contribuya a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

Entre los fines descritos en el artículo 4.6 se encuentra el hecho de promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos, conforme lo establece la Constitución Política del Estado y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Sobre este mismo asunto el artículo 2 de la Ley N° 348 Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia determina como objeto central de la norma, establecer mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección y reparación a las mujeres en situación de violencia (artículo 2).

No ajeno a ello, las medidas de prevención establecidas en el ámbito educativo del artículo 19.1 de la Ley N° 348 propone incorporar estrategias y programas de prevención e intervención integral contra la violencia hacia las mujeres en las políticas de educación; atribuyéndole además el deber de incorporar el enfoque de género, los principios y valores establecidos en la Ley, y el respeto pleno a los derechos humanos en todos los niveles educativos artículo 19.2 (Ley 348, 2013).

Si por violencia se entiende un problema social, lo es también del campo educativo, ya se ha señalado que la educación es una construcción social por consiguiente es un deber de la educación promover la prevención de la violencia.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje propio de los centros educativos permiten formar conciencia, hábitos y adquirir herramientas de comunicación según Ortega Ruiz (2006), esta autora propone construir entornos de convivencia para que a partir de la esta se prevenga la violencia; señala, que esta acepción debe entenderse como una expresión de una buena práctica vinculada a compartir un sistema de convenciones y normas orientada a una vida donde no haya grandes conflictos (pág.10).

Asimismo, afirma que la convivencia se amplifica en tres dimensiones, sostiene que la dimensión psicológica emerge de la dimensión educativa en cuyo campo permite realizar un análisis sobre los sentimientos y las emociones que se exigen para relacionarse con los demás en tanto la dimensión de pro-socialidad permitirá el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega Ruiz, 2006, pág. 9).

Otra propuesta es la de Diez Gutiérrez & Rodríguez Fernández (2020) que sostienen “incorporar la perspectiva de género de manera explícita, y a través de una materia obligatoria, además del formato de transversalidad, radica en el desconocimiento del alumnado ante estos temas, los cuales solo pueden ser tratados con profundidad a través de su inserción real en el currículum” (pág.87).

En suma, son muchas las posturas que podemos seguir encontrando lo cierto es que la prevención de la violencia debe ser abordada de manera sistémica no por nada “los

investigadores sugieren que los programas de prevención secundaria deberían focalizarse en las consecuencias negativas de la violencia” (Vizcarra, Poo, & Donoso, 2013, pág. 50) anteponiendo la “idea central a transmitir en los programas debiera ser que la violencia perjudica a hombres y mujeres, que las relaciones igualitarias son beneficiosas para todos y que ambos sexos son necesarios para construir una sociedad sin violencia” Gonzales y Santana (2001) en Vizcarra *et.al.* (pág. 50).

En este sentido, la existencia de un amplio marco normativo y de propuestas orientadas a la prevención de la violencia evidencia el reconocimiento institucional de la responsabilidad que tiene el sistema educativo en esta materia. Sin embargo, su vigencia no ha logrado por sí sola frenar la persistencia de la violencia contra las mujeres, lo que permite advertir que el problema no se limita a la existencia o ausencia de normas, sino que también se relaciona con su aplicación efectiva y con prácticas y estructuras educativas que pueden continuar reproduciendo desigualdades y relaciones de poder. Por ello, la prevención de la violencia requiere trascender el reconocimiento formal de derechos y traducirse en acciones educativas capaces de cuestionar y transformar los factores que contribuyen a su reproducción.

2.8.3 Educación con justicia de género.

La educación con justicia de género parte del reconocimiento del género como una categoría analítica que permite comprender las relaciones de poder, las desigualdades estructurales y las distintas formas de discriminación que históricamente han condicionado el acceso, la permanencia y las oportunidades de desarrollo de las mujeres. Desde esta perspectiva, incorporar el enfoque de género en la educación no constituye únicamente una estrategia de inclusión, sino una condición indispensable para garantizar una educación de calidad.

En este sentido, Donoso Vásquez, Montané y Pessoa de Carvalho sostienen que una educación de calidad es aquella que permite a todos los estudiantes reconocer y desarrollar plenamente sus capacidades para construir y contribuir a la consolidación de sociedades más pacíficas (Donoso Vásquez, Montané, & Pessoa de Carvalho, 2014, p. 161). Desde esta perspectiva, la calidad educativa no puede desvincularse de la justicia de género, pues solo una educación que garantice la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las

diferencias y la eliminación de las brechas de desigualdad puede cumplir efectivamente su función transformadora

Introducir la perspectiva de género en educación como mirada crítica de Gay y Kirkland en Donoso *et. al.* (2014), significa “extraer del alumnado la cosmovisión cultural de género-poder y adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales” (pág. 162).

Esta mirada crítica sobre el género y las relaciones de poder permite vincular la educación con justicia de género con la pedagogía feminista y las propuestas despatriarcalizadoras. En relación con estas perspectivas, la educación con justicia de género comparte el propósito de cuestionar las desigualdades y promover relaciones educativas basadas en la igualdad y la equidad. Sin embargo, cada perspectiva pone énfasis en aspectos particulares. La educación con justicia de género busca incorporar una mirada crítica sobre los conocimientos, contenidos y prácticas educativas que pueden reproducir sesgos y desigualdades de género, favoreciendo procesos educativos orientados a la construcción de relaciones más igualitarias y equitativas. Por su parte, la pedagogía feminista y las propuestas despatriarcalizadoras profundizan en el cuestionamiento de las relaciones de poder y de las estructuras que sostienen la subordinación de género en el ámbito educativo.

En este sentido, la educación con justicia de género aporta a la revisión de los procesos de construcción y transmisión del conocimiento, mientras que la pedagogía feminista y las propuestas despatriarcalizadoras enfatizan el análisis crítico de las relaciones de poder y de las estructuras que reproducen las desigualdades. Ambas perspectivas se vinculan al reconocer que los procesos educativos no son neutrales, sino que pueden reproducir o cuestionar las desigualdades de género.

2.9 Marco institucional

A partir de un nuevo escenario político iniciado en 2006 la institucionalidad del país, afronta la implementación de varias reformas político-institucionales como respuesta a los desafíos de la transición estatal; una de las más importantes quizá la realización de la Asamblea Constituyente para establecer nuevas pautas en relación al Estado, economía,

política, cultura y sociedad con innegable protagonismo del movimiento campesino e indígena (Mayorga, 2008, pág. 22).

El nuevo modelo de Estado que la Constitución define como “Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario” (Galván, 2009), trajo consigo un cambio de paradigma consecuentemente la estructura organizativa del país también realizó cambios orientados al nuevo modelo educativo orientado al “vivir bien”.

Con la promulgación de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 7 de febrero de 2009, se inicia un nuevo escenario político que proyecta la consolidación de un Estado justo y armonioso, cimentado en la descolonización que garantiza el acceso a la educación de las personas artículo 9.1.5 CPE.

El Ministerio de Educación de Bolivia en su dinámica de transformar la educación al amparo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, desde la promulgación de la Ley N° 070 “Avelino Siñani-Elizaso Pérez” de 20 de diciembre de 2010, a 13 años de su vigencia se sustenta en una estructura institucional aprobada mediante Resolución Ministerial N° 0758/2022, para el cumplimiento de las bases, fines y objetivos de la educación.

2.9.1 Ministerio de Educación.

Partiendo del Decreto Supremo N° 29894 de Organización del Órgano Ejecutivo de 07 de febrero de 2009, el artículo 104 establece las atribuciones específicas del ministerio de educación, de estas incumben a nuestra investigación la facultad de inciso c) desarrollar programas educativos en base a las políticas de desarrollo del país; d) promover el desarrollo de teorías pedagógicas a partir de las cosmovisiones filosofías y experiencias educativas propias y f) Ejercer tuición plena en todo el sistema educativo plurinacional, velando su calidad y pertinencia.

El ministerio de Educación para el cumplimiento de sus obligaciones, ha descrito su estructura orgánica institucional en el organigrama adjunto (Anexo 1).

2.9.2 Viceministerio de Educación Regular

Con relación al viceministerio de educación regular, del cual depende la Dirección General de Educación Secundaria, el artículo 105 del referido decreto, refiere las siguientes

atribuciones: a) Proponer Políticas y Estrategias intraculturales, interculturales y plurilingües para mejorar la calidad y pertinencia del subsistema de educación regular y c) Proponer políticas para la formación y capacitación a docentes.

En este sentido, esta instancia gubernamental es responsable de generar políticas públicas con perspectiva de género y de carácter intergeneracional para aportar a la igualdad y sin discriminación.

CAPÍTULO III

MARCO HISTÓRICO, CONTEXTUAL E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

3.1 Introducción

En el presente capítulo se muestra un recorrido histórico de cómo cambió la concepción de la educación en Bolivia en el último siglo. Esta revisión se realiza con el fin de revelar los acontecimientos que han marcado hitos a lo largo de la existencia del, ahora, Estado Plurinacional de Bolivia. Para ello se presenta una cronología tanto desde la mirada institucional del Ministerio de Educación como desde la perspectiva de varios historiadores. La descripción detallada, por lo tanto, permite abordar y conocer cuál ha sido la política educativa de cada gobierno y en cada momento de la historia nacional.

La actual Política Educativa en Bolivia, como se mencionó antes responde a los cambios político-institucionales que atraviesa el país desde la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional en 2009.

En los últimos años, y sobre la base constitucional, se puede afirmar que las reformas de la política pública en educación se han visto influenciadas por una nueva concepción del Estado. En el caso particular de estudio, desde la óptica de la despatriarcalización y la descolonización en la educación, que se dieron como fruto de las diferentes luchas sociales recogidas en el proceso Constituyente y se materializaron en la Constitución. Dichas reivindicaciones sociales, posteriormente, fueron acogidas y desarrolladas en normas específicas de educación como la Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez.

De estas luchas sociales, en relación con el tema central de la investigación, destacan la lucha feminista por la incorporación de la problemática de género en la política educativa y la visión de los pueblos indígenas en el ánimo de la necesaria descolonización de la educación. Ambas miradas confluyen en un viraje de las políticas nacionales hacia una tendencia más inclusiva y respetuosa del principio de igualdad y no discriminación, consagrado en la Constitución de Bolivia.

No obstante, estas reivindicaciones no surgieron de manera espontánea en el siglo XXI. Durante gran parte de la historia colonial y republicana, la educación boliviana respondió a un modelo que reprodujo jerarquías sociales, raciales y de género.

Mientras los pueblos indígenas fueron sistemáticamente excluidos de los espacios de formación o incorporados mediante procesos de castellanización y asimilación cultural, las mujeres enfrentaron una exclusión aún más profunda, las mujeres indígenas permanecieron prácticamente al margen del sistema educativo y las mujeres criollas y mestizas recibieron una educación orientada principalmente a su preparación para el matrimonio, maternidad y el trabajo doméstico. En consecuencia, la educación contribuyó históricamente a naturalizar la división sexual del trabajo y la subordinación de las mujeres, realidad que explica la necesidad de incorporar actualmente procesos de despatriarcalización y descolonización en el currículo educativo.

En ese sentido, es importante abordar el desarrollo de la educación desde la concepción inicial que tenían las culturas indígena originarias, atravesando los distintos procesos históricos y los hitos relacionados con el proceso de educación hasta llegar al actual Modelo Educativo cuya versión más reciente data de 2022 y fue propuesta por el Ministerio de Educación a través del documento denominado “Currículo Base” (Ministerio de Educación, 2023).

3.2 Contexto histórico de la educación en Bolivia

Con el fin de establecer una cronología sobre la evolución de la educación en el país, el Ministerio de Educación (2022), hizo un esfuerzo de recopilación histórica en el que señala que la educación en el país se ha desarrollado en cuatro épocas: La primera referida a la educación comunitaria en las culturas indígena originarias, que fue anterior al proceso de colonización hasta antes de 1492; la segunda que inicia con la colonización de América hasta los procesos independentistas de liberación anterior a la época de la república (1492-1824); la tercera que se inicia con la época republicana del siglo XIX y perdura hasta el siglo XIX, (1825-1900) y la cuarta etapa que se inicia con el posicionamiento del pensamiento liberal hasta antes del siglo actual (1901-2000); y sobre todo antes de la entrada en vigor de la nueva Constitución.

Si bien estos intervalos permiten comprender la evolución institucional de la educación boliviana, resulta insuficiente si no se analiza críticamente el rol que desempeñó la escuela en la reproducción de las relaciones de poder existentes en cada época. Desde una perspectiva de género y decolonial, donde cada uno de estos periodos estuvo marcado por formas diferenciadas de exclusión que afectaron particularmente a los pueblos indígenas y a las mujeres, configurando una desigualdad histórica cuyos efectos continúan proyectándose sobre el mismo sistema educativo.

Dada la estructura poblacional de Bolivia, de acuerdo con datos del Censo Nacional de Población Vivienda (2016), tiene 11.312.620 habitantes. De acuerdo con la autodenominación y declaración de pertenencia a Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos (NyPIOC) se conoce que 1'837.105 declaran pertenecer o asumen su autodeterminación a la NyPIOC Quechua, 1'598.807 a la NyPIOC Aymara y 145.653 a la NyPIOC Chiquitana. Estas son cifras fundamentales, pues muestran que el 41% de la población boliviana mayor de 15 años se asume y se autoidentifica como pueblo o nacionalidad indígena originario campesina (INE, 2016).

Para particularizar mejor la composición poblacional de acuerdo a la presente investigación, también es de interés conocer que la población en edad de cursar la secundaria es de 1.239.079 estudiantes (Ministerio de Educación, 2024).

Para el caso de la población autoidentificada como Pueblo o Nacionalidad indígena es relevante pues, para entender la perspectiva histórica es necesario reconocer a quienes habitaron el territorio previa colonización, tratándose de las culturas indígena-originario campesinas, de las que, porcentualmente —como se destaca líneas arriba— las principales son quechua, aymara y chiquitana.

Abordar esa concepción establecida en el preámbulo de la Constitución donde señala “El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales {...}” (CPE, 2009), permite un análisis que conduce a comprender cómo fueron marginados en sus posibilidades y por lo tanto entender su justa reivindicación así como sus necesidades. Ello permite desentrañar cómo dichas demandas se fueron introduciendo en el contexto educativo y político del país.

Del mismo modo, la exclusión educativa de las mujeres no respondió únicamente a la ausencia de políticas públicas, sino a una concepción social que reservó para ellas funciones domésticas y reproductivas, limitando su acceso al conocimiento y a los espacios de participación pública. Esta doble condición de ser mujer y pertenecer a un pueblo indígena profundizó las desigualdades educativas durante la colonia y buena parte de la etapa republicana, generando una discriminación interseccional que constituye uno de los antecedentes históricos del actual proceso de despatriarcalización del sistema educativo.

Un tratamiento similar se hace con la perspectiva de las mujeres y su imposibilidad histórica de formar parte del privilegio de la educación hasta entrado al siglo XX. Elemento que se particulariza y se teje desde las perspectivas descolonizadoras y de género que plantea esta investigación.

3.2.1 Educación comunitaria en las culturas indígena originarias

De acuerdo con la publicación “*Currículo Base*” del Ministerio de Educación (2022), la educación comunitaria en las culturas indígena originarias se refiere a la educación anterior a la Colonia. Esta educación estuvo caracterizada por la diferenciación histórica y geográfica de cada cultura, donde los conocimientos se transmitían de forma oral y eran los ancianos quienes ejercían esta labor de enseñar; paralelo a ello en las comunidades andinas se afirma el desarrollo de una escritura vinculada a la expresión textil como son los kipus (Ministerio de Educación, 2022, pág. 11).

Para el historiador Carlos D. Mesa, en su libro “*Historia de Bolivia*”, la época precolonial estuvo marcada por la formación y expansión de las culturas, no encontrándose indicios sobre algún tipo de educación dirigida a la mujer en particular (Mesa Gisbert, de Mesa, & Gisbert, 2012).

Posteriormente y continuando con el hilo expositor del Ministerio de Educación (2022), se afirma que en el incario la educación se materializó en los denominados “Yachayhuasi”², que no eran otra cosa que espacios de transmisión de conocimientos de idiomas y ritualidades, ya en este escenario se empezó a hablar de los principios como el AMA SUWA, AMA LLULLA Y AMA QHILLA (no seas ladrón, no seas mentiroso y no

² Traducido del Quechua al Castellano significa Casa del Saber.

seas flojo); una educación orientada al equilibrio del cosmos, madre tierra y la espiritualidad (pág. 12).

Los principios señalados se encuentran constitucionalizados en el artículo 8, párrafo primero de la Constitución Política del Estado:

El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) (CPE, 2009, art. 8).

Estas primeras formas de impartir educación dejan ver que ya desde la conciencia y uso de razón de las culturas, se empezó a sentir la necesidad de orientar los fines de la educación al propósito que requería el contexto, empero se evidencia que la problemática de la mujer, no marcaba el horizonte, o por lo menos no se consideraba una prioridad.

Se afirma esto pues no se encuentran referencias bibliográficas específicas sobre el acceso de las mujeres a la educación, sino que se habla de la población en general que debía estar regulada por los principios señalados.

3.2.2 La educación en la época de la Colonia

La colonización en América Latina fue un proceso complejo y lleno de contradicciones. Este extenso período histórico duró entre 1492 y 1824. En Bolivia, al igual que en otras latitudes de América Latina, se afirma que, si los españoles tenían inicialmente un propósito como era el de alcanzar riquezas, el mismo se fue transformando en un afán por la dominación mediante un proceso de dominación cultural y social a través del mestizaje y la aculturación (Alvarez, 2016).

En la interpretación que hace el Ministerio de Educación en el documento “*Currículo Base*” de 2022 destaca que la época colonial significó la instauración de mecanismos que limitaban la expresión cultural de los pueblos indígenas, con el fin de consolidar y legitimar el dominio colonial ante la resistencia cultural. Asimismo, este documento afirma que la educación estaba reservada para los hijos de los españoles, criollos y mestizos acaudalados pero prohibida a las mujeres e indígenas con excepción de aquellas que pertenecían a la aristocracia o eran acaudaladas (pág. 13).

Desde una perspectiva de género y decolonial el sistema educativo evidencia que la escuela colonial no fue únicamente un espacio de transmisión de conocimientos, sino un mecanismo de reproducción del orden social impuesto por la Corona Española . La exclusión educativa respondió simultáneamente a criterios raciales, económicos y de género, mientras la población indígena era objeto de procesos de evangelización y disciplinamiento cultural. Esta doble moral de subordinación configuró una forma de dominación que situó a las mujeres indígenas a una condición de exclusión y discriminación étnica, racial y de género.

En la edición de 2012 de Carlos D. Mesa Gisbert que esta investigación sigue, la época colonial estuvo marcada por las insurrecciones, levantamientos, rebeliones, batallas entre otras; en cuanto a la educación el autor destaca únicamente los centros de enseñanza antiguo en el cual no se encuentra mayor relevancia a la educación orientada a la mujer (Mesa Gisbert, de Mesa, & Gisbert, 2012).

Esta modalidad de impartir educación en una interpretación actual y desde el enfoque de derechos humanos se denominaría “discriminatoria” pues evidencia la situación de desventaja en la que ubica a la mujer y aquellas persona que no consitúan parte de la nobleza o del grupo de criollos. Esta limitación transgresora no solo impedía el acceso de las mujeres a la educación, sino la limitaba en sus potencialidades de empoderamiento, y crecimiento personal. Lo que se mantuvo en lo cultural y lo jurídico hasta entrado el siglo XX.

En consecuencia, la educación colonial contribuyó a institucionalizar un modelo de sociedad de jerarquización racial y la subordinación de las mujeres. Estas formas de organización no desaparecieron con el fin de la colonia, sino que continuaron influyendo en la configuración del sitema educativo republicano. Por ello la incorporación contemporánea de la descolonización y la despatriarcalización en la política educativa no representa una innovación aislada, sino un intento por desmontar estructuras históricas de exclusión construidas durante varios siglos.

Continuando con el documento de consulta que guía este apartado, en esta época se ve que la educación estaba dividida de tres formas: la primera dirigida a los indígenas cuya responsabilidad estaba a cargo de los curas o frailes y la educación que ofrecía básicamente era catequizadora; la segunda vinculada al reordenamiento politico-territorial

denominada como encomienda y se encontraba a cargo de un tutor, maestro o cura que debió ejercer control pero en los hechos no se concretó; y, finalmente una tercera forma referida a la transmisión de saberes de los propios pueblos indígenas. (Ministerio de Educación, 2023, pág. 14).

La catequización no tuvo únicamente una finalidad religiosa, sino que constituyó un mecanismo de disciplinamiento social mediante el cual se legitimaron relaciones jerárquicas de poder, tanto entre descolonizadores e indígenas como entre hombres y mujeres.

Un breve análisis de este periodo permite colegir que para el caso de la educación de los indígenas había un fuerte componente católico. Al respecto, varias representantes del feminismo han desarrollado críticas destacando la forma en que la religión ha sido utilizada como un mecanismo para perpetuar normas patriarcales. Entre ellas las más relevantes son Judith Butler en su obra *“El género en disputa”* (1990).

En Bolivia, feministas reconocidas y controversiales como María Galindo, ofrecen explicaciones de cómo esta perspectiva religiosa, constituiría una forma estratégica de disciplinamiento y de sometimiento y la perpetuación de la colonización. Sobre dicha afirmación, Galindo en su libro *“No se puede descolonizar sin despatriarcalizar”* (2013), asegura que a través de la religión se han creado mandatos culturales religiosos y políticos, que son estrictamente patriarcales que vienen a complementar el patriarcado pre colonial.

Cabe destacar que las teóricas y activistas feministas que estudian los vínculos entre patriarcado, religión y opresión a las mujeres no solo reflexionan sobre los problemas de las interfaces que se tejen, sino que invitan a reconfigurar y repensar estos sistemas desde una perspectiva feminista. En el caso particular no solo desde una perspectiva feminista sino con enfoque de derechos humanos y despatriarcalizadora.

El relato que ofrece el Ministerio de Educación en el *“Currículo Base”* aporta poca o ninguna información sobre el escenario que afrontó la mujer en ese entonces, lo que confirma cuando se decía inicialmente que existe una negación de la historia de la mujer, porque esa historia no importaba o al menos no se le daba la relevancia que, con los años, ha adquirido el necesario abordaje a las mujeres y sus derechos. En particular el derecho a la educación.

Lo que da a entender que la educación durante la colonia no fue homogénea para todas las mujeres. Mientras algunas mujeres pertenecientes a la élite colonial accedían excepcionalmente a procesos limitados de instrucción, las mujeres indígenas permanecieron prácticamente excluidas del sistema educativo formal, situación que evidencia una doble subordinación uno por su condición de mujer y por su pertenencia étnica dentro del régimen colonial.

Para entender a qué respondía el orden colonizador, se retoma el análisis de Galindo (2013) cuando señala que existía una relación directa entre el colonialismo y la opresión de las mujeres, porque el colonialismo “necesitó operar de una manera específica sobre las mujeres”, relatada desde la historia masculinizada donde el conquistador es el protagonista de la explotación, es el amo, es el poderoso y el conquistado es el sometido, es vasallo, el héroe pero de la resistencia (pág. 95). En diálogo con la feminista Judith Butler, se entiende que no solo el colonizador sino que las representaciones de Dios aparece como figura masculina que refuerzan las estructuras opresivas hacia las mujeres (Butler, 1999).

La posición de la mujer sin acceso a la educación ocupó un lugar específico y definido por los contextos patriarcales y las normas sociales que imponían a las mujeres el cuidado de los hijos y la familia, sometiéndola al espacio doméstico. En ese momento, la mujer como india, mestiza o española era funcional a las necesidades de la dominación patriarcal y colonial. Por lo tanto, se puede afirmar que las mujeres estuvieron bajo el dominio cultural y político dominante. Un modelo político definido y administrado por los conquistadores hombres.

En cuanto a la transmisión de saberes de los pueblos indígenas es poco lo que se puede decir. No se puede afirmar que la educación fue un proceso de transmisión de saberes equitativo; pues no se encuentran investigaciones que relacionen aquello y si es que lo fue no existe alguna evidencia que lo avale.

Sin embargo, los relatos familiares y la tradición destacan los tres principios *ama suwa*, *ama llulla* y *ama qhilla*, como las bases ético-morales sobre los que los pueblos y nacionalidades guiaron su ejercicio político y la transmisión de sus saberes ancestrales. Los estudios que se han detenido a entender y hacer una etnografía del conocimiento ancestral

toman mayor importancia a partir del siglo XX donde representantes como Xavier Albó han indagado en conocimientos lingüísticos y transmisión de conocimientos³.

Respecto de la educación en particular, el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes) de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, ha jugado un papel clave en investigar cómo se transmiten los conocimientos ancestrales en las comunidades indígenas, y cómo integrar estos conocimientos en el sistema educativo formal.

Por su parte, Silvia Rivera Cusicanqui, una de las intelectuales más influyentes de Bolivia, ha abordado en profundidad el tema de las mujeres indígenas y su educación, destacando el papel crucial que juegan en la preservación de saberes ancestrales y en las luchas por la justicia social y de género. La autora ha estudiado cómo estos saberes se preservan y transmiten mediante prácticas culturales y rituales, como las fiestas agrícolas, las ofrendas a la tierra y las reuniones comunitarias (ayllus).

Rivera Cusicanqui critica las formas de educación que han marginado a las mujeres indígenas y enfatiza la necesidad de una educación descolonizadora que respete y promueva los conocimientos y las experiencias de estas mujeres. En ese sentido, su enfoque coincide con el de Galindo.

La autora destaca que las mujeres indígenas bolivianas son no solo portadoras de saberes ancestrales, sino también agentes cruciales en las luchas por la autonomía, la justicia social y la reconstrucción de identidades culturales que han sido erosionadas por siglos de colonialismo y patriarcado (Cusicanqui, 1984).

3.2.3 La educación en la época republicana

La época republicana tuvo lugar a partir del año de 1825. Se inició con la firma del Acta de Independencia el 6 de agosto del mismo año; sin embargo, históricamente Bolivia atravesó diferentes formas de gobierno que reflejaban diversos cambios políticos, económicos y sociales.

De acuerdo con el relato del historiador Carlos D. Mesa Gisbert, esta época empieza con la Asamblea Constituyente y la creación de la República el 6 de agosto de 1825. Desde

³ Existen otros estudios de interés como conocimientos sobre medicina ancestral, agricultura, Cosmovisión y Pachamama.

la perspectiva del autor, esta época no logra democratizar el acceso a la educación, agudizando las brechas sociales y perpetuando las desigualdades ante la ausencia de un sistema educativo nacional.

Por su parte, Peralta Ruiz e Irurozqui señalan que este momento histórico estuvo marcado por la continuidad de la explotación y la opresión a los pueblos indígenas, enfatizando una brecha de desigualdad social y económica en las diversas castas; (Peralta Ruiz & Irurozqui Victoriano, 2000). Demás está decir que esta época se acompañó de diferentes pérdidas territoriales diplomáticas y bélicas.

La instauración de la República no significó una ruptura inmediata con las estructuras de exclusión heredadas del periodo colonial. Por el contrario, el nuevo Estado conservó resabios como las jerarquías sociales, étnicas y de género que habían caracterizado al régimen anterior. En el ámbito educativo, la ciudadanía formalmente proclamada por la República no se tradujo en una democratización efectiva del acceso al conocimiento. Las mujeres continuaron siendo concebidas principalmente como responsables del ámbito doméstico y de la formación moral de la familia, mientras que los pueblos indígenas permanecieron marginados de una educación orientada al ejercicio pleno de la ciudadanía. En consecuencia, la escuela republicana continuó reproduciendo la subordinación de las mujeres y la exclusión de la población indígena

De manera acotada, vale la pena señalar que el proceso independista tiene entre sus influencias más importantes la educación impartida en la Universidad Mayor, Real y Pontifica San Francisco Xavier de Chuquisaca. La instrucción que se impartía en la primera universidad boliviana, fundada en 1624, inicialmente se configuró como una educación para los hijos, nietos y descendientes de los conquistadores. Solo a partir de 1967, con la instauración de la Academia Carolina, se reorientó la educación del derecho lejos del paradigma escolástico con visión a la problemática, llegándose a constituir en un escenario de discusión sobre cuestiones jurídicas, filosóficas y políticas, cultivándose de esta forma el espíritu de la independencia (Pizarro, 2009).

No obstante, la formación impartida en estos espacios continuó siendo un privilegio reservado a las élites masculinas. La construcción del pensamiento republicano se desarrolló, en gran medida, al margen de la participación de las mujeres y de la población

indígena, evidenciando que la ampliación del debate político no implicó una ampliación equivalente del derecho a la educación.

Tania Álvarez Gantier (2024) en su libro “Educación Superior Femenina”, devela los contextos adversos de lucha para el acceso de las mujeres a la educación superior, en una sociedad ceñida de roles de género, prejuicios sociales y un estado patriarcal, evidenciando a Aurora Cors de la Tapia como primera estudiante mujer de San Francisco Xavier de Chuquisaca en el año de 1922.

Investigaciones mas recientes como la de Gantier (2024), asegura que el ingreso a la educación superior de las primeras mujeres, no fue fácil, pues se tuvieron que romper normativas restrictivas arraigados en prejuicios, creencias religiosas mal comprendidas (pág. 95).

En sí, la persistencia de estas desigualdades durante buena parte de la etapa republicana demuestra que la exclusión educativa de las mujeres y de la población indígena no respondió únicamente a prácticas sociales aisladas, sino a un modelo institucional que reprodujo relaciones históricas de poder. En consecuencia, las actuales políticas de descolonización, despatriarcalización e incorporación del enfoque de género en la malla curricular de 2022 deben entenderse como una respuesta orientada a transformar una estructura educativa construida durante siglos y no simplemente como la incorporación de nuevos contenidos al currículo escolar.

3.2.4 Siglo XIX

Consolidado el período de la Independencia, la época Republicana del siglo XIX estuvo caracterizada por los cambios en las políticas estatales de gobierno enfocadas a consolidar una nueva nación bajo el modelo de la República.

Con relación al tema educativo Carlos D. Mesa Gisbert (2012) insiste en profundizar que la educación continuaba siendo fragmentaria, elitista y excluyente, no solo por la desigualdad al acceso a la educación, sino por las concepciones patriarcales que preponderaban en la educación a la mujer.

Se ve así que en el siglo XIX, la política estuvo dirigida por diferentes gobiernos de turno que pretendieron uniformar la educación en el país, pues de acuerdo a Fernández Avendaño (2023), en los hechos significó la priorización de la creación de centros

educativos en las ciudades en desmedro de los que vivían en lugares marginados o bien en pueblos indígena originarios (El País, 2023).

Es importante destacar que a inicios de la vida republicana de Bolivia, “el maestro de Simón Bolívar, Simón Rodríguez⁴, propuso crear Escuelas de Artes y Oficios en Bolivia” (Yapu, 2015, pág. 83), influenciado por la corriente industrial de su mentor Rosseau, lo cual promovió la apertura de colegios técnicos y profesionales en las ciudades capitales de Sucre, Cochabamba y La Paz.

El proyecto pedagógico de Rodríguez implicó una alteración radical de saberes y prácticas dentro de las escuelas de primeras letras, pues “se caracterizó por la inclusión, en la calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública, junto a los niños blancos” (Durán, 2011, pág. 89).

No muy lejano a la fundación de Bolivia, mediante Decreto de 11 de diciembre de 1825, se determina “que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo” pero además “que la educación debe ser uniforme y general” determinándose el establecimiento de escuelas primarias y secundarias en las capitales de departamento (Méndez, 2005).

Esta es la primera norma que se encuentra en términos de política educativa. A partir de ella se puede interpretar que la problemática de género no fue abordada como una problemática estructural se la describe solo de manera enunciativa. Esto se debe a que para el contexto histórico y social la perspectiva de las mujeres ni sus derechos estaban reconocidos, y socialmente estaba al margen. Por ello se ve que la problemática de género y la participación de la mujer no fueron contemplados dentro de los contenidos educativos como protagonistas de la historia.

Para el año de 1826 se dicta la primera Constitución del país y además se promulga el Plan de Enseñanza de las Escuelas de Primeras Letras, a cargo de Simón Rodríguez, quien trató de establecer escuelas modelo de formación productiva y manualidades que funcionaran con el *método Lancaster*, mismo que, como acción pedagógica buscaba la educación y no la instrucción, de manera que el individuo alcanzara a ser independiente y productivo y no solamente consumidor (Mosqueira, 2016, pág. 3).

⁴ Simón Rodríguez (1769-1854) fue docente, escritor, filósofo y político venezolano del siglo IX. Aportó grandes enseñanzas y obras escritas para el proceso de libertad e integración americana que tuvo una fecunda labor educativa en varios países de América Latina y Europa. Su alumno más célebre fue el Libertador Simón Bolívar.

Mirna Sojo (2010), refiere que Simón Rodríguez con la elaboración del Plan de Educación Popular busca establecer una enseñanza que abrace todos los ramos de instrucción y destinada a crear elementos profesionales de carácter técnico. Ella describe algunas características de este proyecto de educación popular:

Su carácter inclusivo tomaba en cuenta la incorporación de los niños pobres, de ambos sexos [...] las condiciones de los espacios eran casas acomodadas y aseadas, debidamente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibir instrucción, buenos maestros conocedores de los oficios de albañilería, carpintería y herrería, como base de la educación para el trabajo y la cualificación de los conocimientos de la mecánica (pág. 1).

Sin embargo, se ve que los oficios en los que los niños eran formados no necesariamente estaban vinculados con las tareas que habitualmente los roles de género asignan a las mujeres (Sojo, 2010, pág. 2).

Justo en esa línea, la misma autora señala que, en relación a las mujeres fueron “otros oficios propios de su género” y que, además “consideraban su fuerza” (pág.2). Esto muestra un sesgo de género en el que los roles estaban presentes –y aún hoy persiste– divididos por ser mujer u hombre.

También sobre las niñas, la autora manifiesta que la perspectiva de Rodríguez era que “cuando fueran mujeres no se prostituyeran o usasen el matrimonio como medio de asegurar su subsistencia”. En ese sentido destaca que la dignidad era un principio de la educación popular propuesta por el maestro Rodríguez (Sojo, 2010, pág. 2).

El análisis concluye señalando que “la liberación del hombre y la mujer a partir del trabajo colectivo, así como la posibilidad de evitar la explotación por necesidad, convertidos en ciudadanos, evitaba que se les comprase la conciencia o fueran utilizados para fines perversos” (Sojo, 2010, pág. 3).

Analizando estas características es posible colegir que las condiciones de los espacios educativos, tenían un flagrante sesgo patriarcal, al considerar que la mujer por su condición debiera aprender “otros oficios” en mérito a sus fuerzas. Contrariamente a esto, el principio de la educación popular propuesto por Rodríguez sugiere “evitar” que la mujer se prostituya o que la mujer utilice el matrimonio para garantizar su subsistencia, dando a entender que la mujer no era considerada capaz de autosustentarse.

En el mismo contexto, Mosqueira (2016), menciona que las escuelas de primeras letras y los talleres de oficios manuales no fueron bien comprendidas por los padres de familia, que avisaban en sus hijos a doctores, lo que motivó a retirarlos, antes que verlos convertidos en carpinteros o herreros (pág. 4).

Más adelante con el advenimiento de la Guerra del Pacífico (1879-1883), la historia relataría la dificultad presupuestaria para el funcionamiento de las escuelas y con ello, se determinó el cierre de varios establecimientos escolares, sumado a este el ausentismo escolar al punto de llegar al método de enseñanza libre y abierto en las escuelas y colegios (Mosqueira, 2016, pág. 5).

Ante ese hecho el estado buscó la manera de establecer un método de enseñanza, en esa necesidad implantó el denominado “*sistema gradual concéntrico*”, que no fue aplicado porque no fue entendido; y como menciona el autor consistía “*grosso modo*” en enseñar a leer y escribir a los alumnos mas aventajados, para que estos repliquen en otros lugares lo aprendido, el cual no brindó los resultados esperados, por lo que se puede afirmar que la educación constituía un privilegio de una reducida minoría (Mosqueira, 2016, pág. 4).

Este ciclo se cierra con la idea de una estructura compleja de la educación que para entonces hablaba de cuatro tipos de educación primaria: Estas eran parroquiales, particulares, municipales y fiscales, un sistema educativo desordenado y carente de unidad (Mosqueira, 2016, pág. 5).

Siendo la educación parroquial aquellas escuelas que se encontraban bajo la administración de la iglesia, cuya educación tenía el enfoque religioso; La educación particular ofrecida por instituciones privadas que eran costeadas por personas particulares o por organizaciones orientada a la clase media y alta; La educación municipal administrada y financiada por los gobiernos locales que su cobertura se limitaba a comunidades urbanas y la educación fiscal administrada por el estado, como lo describe Mosqueira (2016).

3.2.5 Siglo XX

La educación a lo largo del Siglo XX se caracterizó por un escenario político de transformación. En esta etapa se dieron tres reformas educativas: la liberal (1899-1920), la nacionalista (1954-1964) y la neoliberal (1994-2004) (Souza, 2017).

Con la victoria del Partido Liberal se declara a la educación “prioridad”, haciendo de la educación una “instrucción obligatoria y gratuita para los sectores mayoritarios” (Kent, 1993 en Souza 2017), que buscaba la renovación del país mediante la modernización y la unidad (Martínez, 1999 en Souza 2017).

Aquí es importante señalar que esta modernización, a decir de Vitaliano Soria significaría castellanizar a los niños y jóvenes aborígenes suprimiendo su idioma materno desvalorizando su identidad Cultural (Soria, 1992 en Souza 2017). Lo cual constituiría un acto de imposición cultural que pretende eliminar la identidad propia de los pueblos originarios; Contrario a lo que ahora se pretende a partir de la educación descolonizadora que busca revitalizar las diversas culturas y lenguas como una forma de justicia histórica.

Se ve entonces que en esta etapa se buscaba a través de la educación “civilizar” a todos los habitantes por igual para obtener una sociedad homogenea aunque esto signifique eliminar su propia identidad.

No obstante, en una suerte de innovación pedagógica, bajo el gobierno de Ismael Montes, (1904-1909), se planteó una educación modernizante liderada por extranjeros como Georges Rouma⁵ quien rescató el hecho de iniciar la formación de maestras y maestros en la ciudad de Sucre, fundando la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República de Bolivia (Mosqueira, 2016, pág. 5), fundada un 6 de junio de 1909, por Orden Suprema de 28 de marzo de 1909, bajo el Gobierno de Ismael Montes y el Ministro Daniel Sánchez Bustamante (Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre", 2016).

Más adelante iniciaría el período nacionalista (1954-1964). Esta nueva etapa política implicó cambios fundamentales a través de la transformación económica y social del país. Siguiendo la lectura de Souza (2017), se puede afirmar que la educación marcó el paso de una educación privilegiada a una educación de masas para favorecer a los sectores

⁵ Nació en la ciudad de Bruselas, Bélgica en 1881. Rouma hizo grandes aportes a la educación en Bolivia, fundó la primera Escuela Normalista del país en el periodo de 1906, donde tuvo como alumno a Elizardo Pérez, considerado el fundador de la educación campesina en Bolivia.

relegados; No obstante, este esfuerzo de la educación aun se encontraba limitada por las divergencias entre la modernización y la preservación de las identidades culturales como lo ha descrito el ministerio de educación en el “*Curriculo Base*” (2022).

El postulado de la educación nacionalista se orientó a la búsqueda de una identidad nacional, esta se tradujo en el “mestizaje” como imagen legítima y de representación de las multitudes; para el nacionalismo la educación fue considerada el instrumento de liberación y que propuso la conversión del indígena a campesino organizado incorporado al mercado capitalista Rivera en Souza (2017).

He aquí una breve descripción de lo que constituyó un hito en la educación como resultado de la Revolución de 1952, fiel reflejo de las aspiraciones por transformar las estructuras de poder y democratizar el derecho a la educación que en un inicio estaba dirigida solo a las élites urbanas.

Carlos D. Mesa (2012), afirma que la Revolución de 1952 es un hecho fundamental en la historia contemporánea de Bolivia, pues modificó la estructura económica del país, se inició el tránsito de “una economía semifeudal (agricultura) controlada y dependiente de capitales privados de incalculable poder (minería particularmente), a una economía básicamente controlada por el estado” (pág. 535). En una interpretación razonable, se puede afirmar que este hecho ha dado curso a la liberación del indio sobre la dominación de la oligarquía y de cierta manera ha fracturado una de las mas grandes estructuras de poder.

En el campo de la Reforma Agraria de 1953, Mesa describe que “se eliminó el latifundio y deteminó el comienzo de integración del campesino a la vida nacional” (pág. 535). Lo que significa el impacto que tuvo esta medida permte mejorar las condiciones de vida de los campesinos, dinamizar la producción agrícola al otorgar tierras a quines la trabajan y modificar las relaciones de poder en favor de los sectores desfavorecidos.

Otro hecho que trasciende es el establecimiento del voto universal, Sánchez (2020), señala que en Bolivia se Decreta el Voto Universal en 1952, como ejercicio del voto par las mujeres que estuvo limitado hasta 1951; pues hasta ese entonces, no podían votar ni las mujeres ni los analfabetos (Álvarez Giménez 2011 en Sánchez, 2020 pág.15).

En un esfuerzo por transformar la educación, durante la presidencia de Víctor Paz Estenssoro se puso en vigencia el Código de la Educación Boliviana de 1955, cuyo

documento base marca significativamente el contexto político y económico del país; pues siendo el código el documento que unifica el sistema educativo, no era mas que la homogeneización de la diversidad de los indígenas (Lazcano, 2012).

Aquí es importante detenernos porque después de la Revolución de 1952, en el periodo de Gobierno de Paz Estenssoro se produjo el Congreso Nacional de Educación de 1952, cuyo resultado trajo consigo la creación de la Comisión Nacional de Reforma Educacional, y en 1955 el ya descrito Código de Educación, que determina modificaciones sustanciales a la estructura de educación; como bien lo ha afirmado Mesa (2012), “la Reforma tenía que ver con el esfuerzo por masificar la educación y ese fue sin duda el resultado más evidente del cambio revolucionario” (pág. 544).

No obstante, se continuaría un periodo marcado por el desarrollo de diferentes concentraciones nacionales, empero “la influencia de los cambios y las líneas maestras de la política de la Revolución de 1952, continuaron vigentes”, así lo ha descrito Carlos Mesa (2012, pag. 257).

Tendría que pasar un largo periodo plagado de diferentes acontecimientos político económicos que implicaron una brecha en la concreción de la reforma educativa de 1952; de acuerdo a la descripción realizada por el Ministerio de Educación (2014):

Dándose desde mediados de la década de los 60 hasta principios de los 70 un periodo de demasiada convulsión, inestabilidad y marcha de golpes de estado, en el que las condiciones de proseguir con el desarrollo de un proceso como el de la reforma educativa fueron determinantes para que ello se haya estancado e incluso en alguna medida suspendido (pág. 70).

3.3 Tránsito del siglo XX al XXI con cambios importantes para los derechos de las mujeres

El siglo XX termina con cambios estructurales en materia de género como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en 1979, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer de Beijing en 1995, marcando un significativo avance histórico hacia la igualdad.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), marcó un hito en la lucha por la igualdad de género a nivel mundial. En este evento histórico, se adoptaron acuerdos

y compromisos que sentaron las bases para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

En cuanto a la educación, que es el tema central que preocupa a esta investigación, la Conferencia de Beijing (1995), destacó la importancia de garantizar el acceso igualitario y de calidad para mujeres y niñas, y promovió una serie de acciones concretas para lograrlo.

Tres puntos clave que se puede destacar sobre la igualdad de género en la educación son:

3.3.1 Reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental y una herramienta para el empoderamiento de las mujeres

La Conferencia de Beijing reafirmó que la educación es un derecho humano inalienable para todas las personas, sin distinción de sexo. Además, reconoció que la educación es una herramienta fundamental para empoderar a las mujeres, permitiéndoles participar plenamente en la sociedad, tomar decisiones informadas y alcanzar su pleno potencial.

Establecimiento de metas y objetivos concretos para promover la igualdad de género en la educación, entre ellos:

Eliminación de las desigualdades de género en el acceso a la educación: Esto implica garantizar que todas las niñas, sin importar su origen social, étnico o geográfico, tengan las mismas oportunidades de acceder a una educación de calidad. Así como la promoción de la educación de las niñas y las mujeres

Combatir los estereotipos de género en la educación.- Se reconoció la importancia de transformar los currículos y los métodos de enseñanza para eliminar los estereotipos de género que limitan las oportunidades de las mujeres y las niñas.

Como se puede leer estos tres puntos son fundamentales en el estudio de la presente investigación pero sobre todo se centra la atención en el tercer punto vinculado con la transformación de los currículos académicos.

3.3.2 Reforma Educativa de 1994

Con la llegada de Gonzalo Sánchez de Lozada al gobierno en su primera presidencia (1993-1997), se inicia un nuevo enfoque económico y político del país sesgado por las

ideas neoliberales. Ideología que iba acorde con su enfoque económico pero que sobre todo se alineó al enfoque de América Latina que, durante los noventa, adoptó masivamente políticas neoliberales propias del Consenso de Washington. Estas políticas promovían la privatización de empresas estatales, la desregulación de los mercados, la apertura comercial y la reducción del gasto público.

En ese sentido, vale la pena señalar que el objetivo era lograr un crecimiento económico acelerado, pero los resultados fueron desiguales, profundizando la desigualdad social y generando inestabilidad económica en algunos países. Este modelo, aunque dominante, no fue homogéneo y generó debates y resistencias a lo largo de la región.

En ese marco, una de las políticas adoptadas por el gobierno de Sánchez de Lozada, surgió la Reforma Educativa promovida en el año 1994. A la par de ésta, se implementaron varias reformas estructurales al sistema económico, como las señaladas líneas arriba. Entre las que destacaron en Bolivia, se hallan: como la capitalización, reforma agraria, participación popular y en la educación.

Este modelo se presentó como un “hecho histórico” pues, la Reforma Educativa de 1994 buscaba transformar profundamente el sistema educativo. Sus principales objetivos fueron incrementar la cobertura, mejorar la calidad, promover la equidad y la eficiencia.

Un rasgo importante de la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada, cuyo vicepresidente era Víctor Hugo Cárdenas es hacer notar que, el carácter indígena del vicepresidente Cárdenas, tuvo un impacto significativo en la perspectiva y ejecución de la Reforma Educativa, pues el fue el ideólogo que buscó la incorporación de las culturas y lenguas indígenas al sistema educativo.

Dentro del Plan de gobierno que se denominó “Plan de Todos” se reflejan los cambios neoliberales señalados y se basan en tres pilares: la capitalización, la participación popular y la reforma educativa” (Mesa Gisbert, de Mesa, & Gisbert, 2012, pág. 650).

El 7 de julio de 1994, entra en vigencia la Ley de Reforma Educativa que adopta como base psicopedagógica del enfoque constructivista sustentada en dos ejes: la participación social y la interculturalidad que en la práctica no logra transversalizarse (Ministerio de Educación, 2023, pág. 26).

El historiador Carlos D. Mesa sugiere que la reforma educativa comenzó en el gobierno de Jaima Paz Zamora (1989-1993) y que se llegó a materializar en el gobierno de

Gonzalo Sánchez de Lozada; no obstante, su aplicación no fue exitosa porque no contó con el apoyo del magisterio según refiere Mesa. El autor destaca que la reforma buscó mejorar la calidad de la educación en el sector fiscal, propiciar la participación de la comunidad en la educación, se crearon núcleos pilotos de prueba, se rompió el concepto tradicional de los niveles y grados inflexibles y se buscó la supresión de los exámenes (pág. 657).

En toda esta descripción histórica sobre la Reforma Educativa, Mesa no destaca algún elemento con perspectiva de género o trabajo orientado a la reivindicación de la mujer, lo que permite afirmar, una vez más que la historia de la mujer es una historia que no se halla retratada en la historia y que incorporar la perspectiva de género no constituía una prioridad de los gobiernos.

Sin embargo, en relación con este trabajo se puede señalar, entre sus alcances más destacados, la implementación de una educación intercultural bilingüe, que reconoce y valora la diversidad étnica y lingüística del país. En el mismo sentido, la Reforma buscó fortalecer la participación de las comunidades en la gestión educativa, descentralizando el sistema y otorgando mayor autonomía a las instituciones educativas.

A pesar de las virtudes que tuvo la reforma, también generó debates y tensiones, ya que su implementación no estuvo exenta de desafíos y sus resultados fueron heterogéneos en todo el territorio nacional (por las propias dificultades geográficas, culturales y territoriales de la diversidad).

A manera de resumen, Souza (2017), señala que la Reforma Educativa buscó mejorar la educación en base a cuatro áreas: cobertura, calidad, equidad y eficiencia aspirando a una educación integral, orientada a la construcción del nuevo hombre y mujer boliviano acorde a la dinámica económica del capitalismo, y que en el afán de buscar una ciudadanía pluricultural, solo reforzó las desigualdades sociales (Souza, 2017).

Años antes, Javier Albó (2002), en su libro *“Educando en la diferencia”*, destaca tres etapas en las que la reforma educativa marcó lineamiento en el sistema educativo, siendo la primera “Bolivia Plurilingüe”, en razón al uso y vigencia de más de una lengua en Bolivia; segundo “iguales aunque diferentes” que resume la coexistencia entre la diversidad cultural y lingüística y la tercera etapa que propone una reorganización de políticas educativas en dos ejes vertebradores como la interculturalidad y la participación popular (pág. 3).

3.4 De la Conferencia de Beijing 1995 al Nuevo Modelo Educativo en Bolivia

El recorrido histórico presentado hasta aquí, permite afirmar que el acceso de las mujeres a la educación en el sistema formal no ha sido una preocupación estatal sino hasta después de 1995 con los compromisos internacionales que asumió Bolivia en la Conferencia de Beijing; así como con otros compromisos internacionales que se contaron en el capítulo segundo de este trabajo.

En la investigación realizada por Sánchez Borja (2020), y sobre la declaración y Plataforma de Acción de Beijing encontramos lo que significó “el compromiso y apoyo de los gobiernos para adoptar medidas con perspectiva de género en todas las instituciones, políticas, procesos de planificación y de adopción de decisiones al más alto nivel gubernamental, a través de la exhortación del cumplimiento de objetivos estratégicos” (pág.20).

No obstante, la tan anhelada igualdad solo sería posible con la recopilación de las demandas traducidas en doce esferas descritas por Sánchez Borja (2020):

La mujer y la pobreza; educación y capacitación de la mujer; mujer y salud; violencia contra la mujer; la mujer y los conflictos armados; la mujer y la economía, la mujer en el ejercicio del poder y la toma de decisiones; mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; los derechos humanos de la mujer; la mujer y los medios de difusión; la mujer y el medio ambiente y la niña (pág. 32).

Por esa razón se ve que la participación de las mujeres en la educación es una reivindicación política reciente y que se ha acentuado más desde el proceso Constituyente, mismo que, recogiendo las necesidades y reivindicaciones de las niñas y las mujeres ha generado cambios normativos importantes que hoy se hallan en las normas y en el diseño del modelo educativo en Bolivia.

Sobre el tránsito de los modelos educativos y los protagonistas en cada momento histórico, se puede afirmar que los compromisos internacionales dieron una importante pauta a seguir en el continente y en Bolivia. Sin embargo, el recorrido histórico e institucional presentado demuestra que la educación tuvo un sesgo patriarcal y en su diseño -en cuanto política pública y participación—, es posible señalar que fueron los hombres

quienes tuvieron mayor oportunidad de participar de la educación y de definir los modelos educativos.

3.4.1 II Congreso Nacional de Educación (2006)

Más adelante en la historia y como producto de las demandas irresueltas después de la Reforma Educativa en 1994 y el giro político que dio Bolivia, en 2006 las organizaciones propiciaron la realización del II Congreso Nacional de Educación, que sería el inicio de la construcción de un nuevo modelo educativo (Ministerio de Educación, 2023, pág. 27). El objetivo de este congreso al margen de la creación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana fue la configuración de un modelo educativo que reconociera y respetara la diversidad cultural y lingüística del país.

Con la llegada al poder de Evo Morales Ayma, primer presidente indígena del país, se puede identificar un profundo cambio enfocado en las políticas de gobierno. De acuerdo con el relato de Carlos D. Mesa (2012), la primera y más importante tarea que instruyó el gobierno de Morales fue la realización de la Asamblea Constituyente, misma que había sido convocada en el gobierno de transición de Eduardo Rodríguez Veltzé. La aprobación de una nueva Constitución Política del Estado (pág. 695), que fue redactada en Sucre desde agosto de 2006 y aprobada en Oruro en diciembre de 2007.

Para el año 2009 ya con la entrada en vigor de la nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, se da una reconfiguración del aparato estatal y se proyecta una reestructuración y cambio de paradigmas del Estado, orientada a la revalorización de la riqueza cultural y lingüística de nuestros antepasados. A partir de este hito se forja la implementación del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, cuya base de educación integrada a la comunidad se encuentra en la Escuela Ayllu de Warisata (Lazcano, 2012, pág. 50).

La Escuela Ayllu de Warisata, se basó en el modelo educativo comunitario que integraba el trabajo productivo con la enseñanza, promoviendo la reciprocidad y la vida en colectividad.

3.5 El Nuevo Modelo Educativo en Bolivia

El Modelo Educativo que propone el Currículo Base de 2012, tiene sustento jurídico en la Constitución Política del Estado, el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” cuyo lineamiento es el desarrollo de la educación descolonizadora, revolucionaria, antiimperialista, liberadora y transformadora de las estructuras sociales (Ministerio de Educación, 2012, pág. 23).

La propuesta de este nuevo modelo se trasunta a la revalorización de los saberes ancestrales y soslayar la mentalidad colonial, en el entendido que no percibían la articulación de políticas educativas y la condición de dependencia económica del estado, pero además señala el Currículo Base 2012 (pág.25), que la revalorización y la reconstrucción de los pueblos indígena originarios, debiera ser base de potencialidad de saberes y conocimientos, tomando en cuenta el carácter cognitivista y desarraigado de la educación (pág. 26).

3.5.1 Fundamentos del nuevo modelo educativo

El nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se desarrolla en base responde a cinco fundamentos que son: i) Fundamento ideológico-político; ii) Fundamento Filosófico orientado al vivir bien; iii) Fundamento Sociológico; iv) Fundamento epistemológico y Fundamento psicopedagógico con base en la educación comunitaria.

i. **Fundamento ideológico-político** se refiere a la transformación y desestructuración del predominio colonial y neocolonial inspirado en las naciones indígena originarias de Bolivia, revitalizando la relación entre el individuo y la comunidad, revalorizando los conocimientos y saberes propios, sociocomunitarios las cosmovisiones y la espiritualidad, a partir del planteamiento de educación descolonizadora con horizonte al vivir bien en complementariedad con la madre tierra (pág.44).

Este fundamento es importante en la visión de este estudio pues, se afianza en valorar los conocimientos de las comunidades, las formas de transferencia de los mismos y sobre todo marca un hito de armonía con la Madre Tierra. Esto reafirma la cosmovisión indígena y fortalece el componente descolonizador de la educación -antes formada por la influencia de educación europea tradicional.

ii. **Fundamento Filosófico** orientado al vivir bien, es el fundamento que propone la búsqueda de resolver necesidades en armonía con la madre tierra, el cosmos y

las espiritualidades a partir de la educación que implica educación de la vida, en la vida y para la vida (Ministerio de Educación, 2023, pág. 45).

Este fundamento resalta la convivencia, la relación armónica y equitativa entre hombres, mujeres y diversidades; su interpretación nos muestra que se encuentra íntimamente relacionado con los valores de justicia, equilibrio y reciprocidad en armonía con la madre tierra.

iii. **Fundamento Sociológico** que tiene sustento en la condición plural de la realidad boliviana cuyo objetivo es contribuir a revitalizar las culturas, modos de vida y formas educativas diversas (Ministerio de Educación, 2023, pág. 47).

Igual que en los casos anteriores, se puede decir que este fundamento halla correlato en esta investigación debido a la visión inclusiva que representa; es así, que el reconocimiento de la diversidad cultural entre ellas el de las mujeres, constituye la reconstrucción de las relaciones de género y las relaciones de poder.

iv. **Fundamento Epistemológico** radica en el pluralismo epistemológico complementario que no reconoce el conocimiento jerárquico o absoluto; reconoce la sabiduría indígena originaria complementaria al conocimiento de la ciencia (Ministerio de Educación, 2023, pág. 48).

Dicho fundamento se vincula con la descolonización y con la perspectiva de género por los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y la sabiduría de las mujeres como contadoras de historias y como cronistas vivas.

v. **Fundamento Psicopedagógico** con base en la educación comunitaria desde y para la comunidad, metodológicamente se expresa en el contacto directo con la realidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, este contacto es a partir de los diferentes campos de saberes y conocimientos que genere nuevos pensamientos teóricos en complementariedad con la madre tierra y el cosmos; consiguientemente los procesos educativos de carácter teórico práctico valorativo convergen en la producción (Ministerio de Educación, 2023).

Este fundamento psicopedagógico promueve una educación integral y se enfatiza en la dinámica de enseñanza-aprendizaje inclusiva en igualdad de oportunidades; la reconstrucción de saberes diseña roles de género diversos pero igualitarios.

Comprender las pautas del nuevo Modelo Educativo en relación con la historia del diseño de las políticas públicas de la educación en Bolivia da pauta para entender cómo se diseñó el Nuevo Currículo. Específicamente el currículo para la secundaria y desde el análisis de género y las potencialidades que tiene el mismo para promover una educación y una sociedad más igualitaria y respetuosa de la dignidad humana.

CAPÍTULO IV

MALLA CURRICULAR PARA LA SECUNDARIA EN BOLIVIA. CAMBIOS, DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES

4.1 Introducción

Con el fin de aportar al objetivo general de la investigación que es “Analizar las bases sociales y jurídicas de la violencia de género, así como su relación con la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular 2022, evaluando su pertinencia para la desarticulación de las desigualdades estructurales”, se toma como referencia la malla curricular del año 1994, que se dio al amparo de la Reforma Educativa realizada en Bolivia, y es el parámetro que se utiliza en esta investigación para marcar un antes y un después tras entrada en vigor de la nueva Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia. Dicho comparativo permite ahondar en el análisis y los cambios que ésta ha sufrido hasta llegar a la malla curricular propuesta en 2022 por el Ministerio de Educación en cuanto ente rector de la política educativa del país.

Como se describió en capítulos precedentes, la educación desde la colonización, durante el siglo XX y parte del siglo XXI se ha caracterizado por una estructura curricular basada en disciplinas heredadas de otros sistemas educativos heredados como fruto del proceso colonizador, como es el caso de la educación europea que tuvo amplia influencia en el país.

Estos paradigmas adoptados sin una necesaria adaptación al contexto nacional dejaron –en una lógica colonial— de lado la cultura y los saberes originarios y los saberes lingüísticos, pues estaban enmarcados en una mirada occidental uninacional y fueron enfocados desde una perspectiva eurocéntrica. De la misma forma, el recuento histórico autoriza a decir que las mujeres estuvieron marginadas de la concepción y los diseños educativos formales que las excluían por la concepción patriarcal del Estado, la visión machista de la política y su consiguiente reflejo en el diseño del propio del sistema educativo.

Si bien la Reforma Educativa de 1994, tal como se destacó en el capítulo anterior, marcó una concepción más amplia sobre la educación, la multiculturalidad y el papel de las mujeres, en dicho momento aún el Estado no había sido constituido como Estado Plurinacional ni contenía el elemento intercultural⁶ sino que se limitaba al multiculturalismo⁷. Por lo tanto, el cambio que se desarrolla a partir de la promulgación de la Constitución Política del Estado de 2009, resulta mucho más evidente y profundo por los principios éticos y jurídicos que la Constitución desarrolla. Entre ellos, la descolonización y despatriarcalización que contempla la Constitución vigente, que sentó las bases para un cambio de modelo político del Estado y sus instituciones y consiguientemente de la educación.

La segunda parte de este capítulo elabora un análisis de los principales cambios, las rupturas y las posibilidades de la nueva malla determinada en el Currículo Base 2022. Este análisis constituye una parte fundamental de esta investigación pues se realiza desde la percepción de autoridades, maestras y maestros, autoridades dirigenciales en educación y autoridades eclesiales, cuya perspectiva fue posible obtener gracias a la aplicación de entrevistas a profundidad, entrevistas semiestructuradas y encuestas⁸.

4.2 Construcción del Currículo base del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación (2023), fundamenta que la actualización a la malla curricular emanó del 6to Encuentro Pedagógico realizado en el mes de diciembre de 2020 en la ciudad de La Paz. En dicho encuentro participaron maestras, maestros, estudiantes, madres y padres de familia entre otros sectores; este escenario da lugar a la declaración del año 2021 como “Año por la recuperación del derecho a la educación”⁹. Posteriormente, en

⁶ La interculturalidad implica el diálogo, intercambio y aprendizaje mutuo entre las culturas en condiciones de equidad y respeto, apostando por la transformación de las relaciones asimétricas y colonialistas que históricamente han predominado.

⁷ El multiculturalismo hace referencia a la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico o político, reconociendo su presencia, pero sin necesariamente propiciar un diálogo profundo entre ellas.

⁸ Encuestas aplicadas a: 3, autoridades eclesiales 2, autoridades dirigenciales en educación 2 y encuesta a maestras y maestros 100.

⁹ El Decreto Supremo No 4449 emitido el 13 de enero de 2021, declaró oficialmente el “2021 Año por la recuperación del derecho a la educación” en Bolivia (Anexo 2).

2022 se desarrolla y como seguimiento al encuentro anterior, se realiza el 7mo Encuentro Pedagógico en cuyo escenario se analiza la segunda versión del currículo actualizado.

Los registros del Ministerio de Educación contextualizan estos encuentros como espacios de diálogo y reflexión que aglutinan a diversos actores de la comunidad educativa, con el propósito de analizar y proponer mejoras en el sistema educativo.

El objetivo del 6to Encuentro Pedagógico fue establecer acuerdos para recuperar el derecho a la educación y garantizar el acceso especialmente en contextos de crisis educativa provocada por la pandemia del COVID-19.

Para la realización del séptimo Encuentro Pedagógico, el 17 de octubre de 2022, la Agencia Boliviana de Información-ABI manifestaba que “Con miras a consolidar la malla curricular del sistema de educación 2023, este 20 y 21 de octubre se desarrollará el séptimo Encuentro Nacional Pedagógico, informó este lunes el viceministro de Educación Regular, Bartolomé Puma” (Agencia Boliviana de Información, 2022).

El Viceministro de Educación, explicaba en ese momento que “de acuerdo con las conclusiones del encuentro se elaborarían textos de aprendizajes de primaria, secundaria y especial para la gestión 2023” [...] Para esta autoridad, “Los aportes nuevos están de acuerdo a las actuales corrientes metodológicas y el uso de la tecnología, respetando el modelo educativo socio-comunitario productivo y la Ley 070 Avelino Siñani” (ABI, 2022).

La nota presentada por ABI indica dos puntos que llaman la atención. Por una parte: se ve que para la actualización de la malla curricular “se propuso la inclusión en el nuevo currículo educativo de la Ley N° 348 Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida libre de Violencia a sugerencia del Ministerio de Justicia, y la Educación Vial, planteada por la Policía Boliviana, entre otras instituciones” Agencia Boliviana de Información (2022).

Y por otra parte se lee que el “Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) presentó su documento de propuestas y aportes académicos para la actualización del currículo, que tiene el objetivo de reducir la brecha entre los subsistemas de educación regular y educación superior” (ABI, 2022).

4.3 Percepciones sobre los cambios en el currículo

El 7mo Encuentro Pedagógico tuvo lugar el 20 y 21 de octubre de 2022 en la ciudad de La Paz, en este escenario se definió los ajustes y actualizaciones del Currículo Educativo

Plurinacional, para su aplicación en 2023. En este evento participaron autoridades educativas nacionales y departamentales de educación, maestras y maestros, representantes de madres y padres de familia, organizaciones sociales y otros actores de la comunidad educativa. De acuerdo a información del Ministerio de Educación se desarrollaron 18 mesas de trabajo en diferentes áreas para consensuar los ajustes a la malla curricular. A partir de dicho evento se implementaron cursos de actualización para más de 40.000 maestras y maestros con base a los ajustes aprobados.

Sin embargo, en diciembre del mismo año, el Magisterio de Chuquisaca a través de su máximo ejecutivo, Efraín Villalpando, califica la nueva malla curricular como demagógica¹⁰; quien en sus declaraciones tildó de irresponsable la nueva malla curricular, porque afirma que, “para implementar materias o situaciones como las que están planteando se requiere de infraestructura, presupuesto educativo, y también de una capacitación [...]” (El País, 2022).

En contraposición a dicha visión, el Coordinador del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Fernando Carrión aseguró que el nuevo plan es pedagógico y justificó argumentando que “en noviembre de 2021 el magisterio sindicalizado juntamente con el Ministerio de Educación, las confederaciones y las federaciones convocaron a miles de maestros que hicieron ajustes a los contenidos, ese ha sido el punto de partida con el cual hemos trabajado las propuestas de los maestros y maestras [...]” (El País, 2022).

Es así que en los meses siguientes surge una serie de críticas entre ellas el de la Iglesia católica, maestros y oposición que critican el nuevo contenido educativo en Bolivia. A manera de ejemplo, el presidente del Área de Educación de la Conferencia Episcopal Boliviana (CEB), Fernando Bascopé, expresó su preocupación por los contenidos de la nueva malla curricular y adelantó que “esta currícula no prioriza la calidad educativa y fue definida unilateralmente, al no contar con el aporte y reflexión de las instituciones que trabajan en educación” (Agencia de Noticias EFE, 2023).

¹⁰ El ejecutivo de la Federación del Magisterio Urbano de Chuquisaca, Efraín Villalpando, calificó a la nueva malla curricular 2023 de “demagógica” por la improvisación desde el Ministerio [...].

“De manera muy irresponsable, el Ministerio de Educación intenta implementar una malla curricular que realmente no coincide con la realidad educativa en la que vivimos. Esta situación es puramente demagógica, irresponsable; porque para implementar materias o situaciones como las que están planteando se requiere infraestructura, presupuesto educativo, y también de una capacitación que se tiene que dar (a los profesores), no se puede dar materias a la ligera como para ir a improvisar”.

En la misma línea, la iglesia manifestó su preocupación por la inclusión de temáticas consideradas propias del fuero interno de la familia, señalando que, al ser abordadas sin un contexto familiar, efectivo y emocional adecuado, podrían generar confusión y desorientación, lo que evidencia una visible brecha de consenso y coordinación (Agencia de Noticias EFE, 2023).

Otra importante mirada es la del Profesor José Luis Alvarez, dirigente del Magisterio Urbano de La Paz, quien enfatizó su rechazo a la nueva malla curricular, aseverando “que muchos de los contenidos a ser desarrollados en las aulas tienen una fuerte carga ideológica, afín a la del partido en función de gobierno” (Bolivia Verifica, 2023).

Estas posturas generaron diversas repercusiones, ya que algunas maestras y maestros manifestaron la decisión de no aplicar la malla curricular vigente y anunciaron una serie de movilizaciones de protestas en las calles (Bolivia Verifica, 2023).

Reforzando esta postura, Omar Cavera, en su calidad de Secretario General de Maestros Urbanos de Santa Cruz, en 2023, informó que los maestros activaron protestas contra el nuevo plan de estudios en Bolivia, ya que, tras un mes de haberse iniciado las labores educativas, no han recibido capacitaciones y material académico (Agencia de Noticias EFE, 2023).

En un intento por encontrar solución a este escenario de tensiones, la Iglesia Católica inicia un encuentro con diferentes universidades católicas con el propósito de construir una propuesta curricular alternativa para el sistema de educación regular, en respuesta al desacuerdo con el nuevo plan de estudios, que según se cree promueve la ideologización del estudiantado mediante “la inclusión de temáticas relacionadas con la educación sexual y contenidos políticos afines al gobierno” que se entiende no tuvo mayores repercusiones (Agencia de Noticias EFE, 2023).

Todas estas percepciones en torno al proceso de construcción del nuevo diseño curricular, desde la impronta de los contenidos educativos hasta las posturas de los distintos actores del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), reflejan el espíritu y la intención de transformar la educación, con una perspectiva de mayor igualdad y con el fin de aportar en la despatriarcalización del sector educativo. Sin embargo, no se aplicó un cambio progresivo, como el de un niño que aprende a dar sus primeros pasos, sino como si a ese niño se le diera un bastón para obligarlo a caminar. Se utiliza esta metáfora, pues demuestra

que esto distorsiona la evolución gradual de la construcción de la malla curricular. Hubiera sido enriquecedor que esta construcción de contenidos educativos se llevara a cabo no solo en el marco de una agenda institucional, sino a partir de la participación activa de maestras y maestros de base que aseguren la pertinencia de los contenidos educativos orientados en los principios consitucionales.

4.4 Participación activa de docentes y otras instituciones a efectivizar la implementación de la malla curricular

Como se acaba de delinear en el punto anterior, se estima que la participación activa de los docentes hubiese podido garantizar mayor legitimidad a través de diversas instancias: desde la aplicación de mesas de trabajo interdisciplinarias, aplicación de encuestas virtuales, bases piloto en las 9 capitales de departamento, entre otras múltiples acciones que, seguramente hubieran demorado el proceso, pero también lo hubieran enriquecido y validado.

Con respecto a la Iglesia Católica, se detecta una resistencia a la inclusión de la temática vinculada a los conceptos de familia dentro del currículo educativo. Sin embargo, la familia como núcleo de la sociedad está constantemente afectada por delitos de orden intrafamiliar, todas estas violencias domésticas, hoy constituyen un delito de orden público y no de orden privado. Por lo tanto, sostener lo contrario implicaría un retroceso en los avances en prevención de todas las formas de violencia, sobre todo en las violencias basadas en género que afectan al interior de las familias.

En este contexto, es posible afirmar que la Iglesia puede y debe asumir un rol de contención y acompañamiento en los casos de prevención de violencia en coherencia con los principios de igualdad y amor al prójimo que proclama; pero que, en la práctica no se materializa.

En cuanto a las maestras y maestros, en lo que refiere a la construcción de la malla curricular, se percibe cierta actitud de indiferencia, ya que quienes formulan los reclamos no son los docentes de base, sino sus dirigentes. Resultaría relevante que las maestras y maestros contribuyan con propuestas y alternativas que fortalezcan su participación.

Asimismo, en cuanto a los conocimientos sobre el enfoque de género, los docentes manifiestan tener un conocimiento parcial, lo cual resulta insuficiente cuando se trata de

implementar nuevos contenidos con perspectiva de género y con miras a la deconstrucción de las violencias. En este sentido, no solo el nivel central tiene responsabilidad de promover procesos de capacitación, sino que también corresponde al profesional docente asumir un compromiso personal con la formación continua y post gradual contemplada de forma específica en la Ley N° 070.

Por otra parte, siendo el Ministerio de Educación la entidad responsable de diseñar, implementar y actualizar el modelo educativo del país, resulta llamativo que no se haya promovido una participación plena y efectiva del magisterio urbano y rural; esto limita la pluralidad de perspectivas pedagógicas de quienes son los responsables de su aplicación en aula.

Involucrar activamente a los actores educativos en la organización y elaboración del nuevo currículo hubiera sido fundamental dado que, su participación activa era fuente necesaria para poder incorporar sus propias visiones y experiencias, aportando así a una construcción más coherente con las diversas realidades locales. En esa razón, se estima que esta participación no solo habría enriquecido el proceso, sino que habría contribuido significativamente a fortalecer una perspectiva educativa más situada, sensible y representativa de los contextos específicos.

Esto sin duda debilitó el resultado del proceso de actualización, ya que las decisiones se centralizaron en las autoridades del ministerio y algunos representantes educativos, lo cual contradice el espíritu comunitario que enfoca la ley de educación pues la falta de representatividad y legitimidad cuestionan el proceso de actualización. Se puede afirmar que esto evidencia el poder de las autoridades y su falta de vocación para la democracia participativa de los agentes de la educación.

4.5 Principales críticas a la malla curricular

Como resultado del proceso surgieron diversas críticas de los propios maestros, quienes señalaron que las modificaciones curriculares no responden a las necesidades reales del sistema educativo (El País, 2022). Y esta crítica es válida porque transgrede el espíritu de participación activa de los diferentes actores.

En apego a esta postura el analista y pedagogo Álvaro Puente en entrevista con la Agencia de Noticias Fides (ANF), afirmó que “la nueva malla curricular que regirá en los

colegios desde el inicio de la gestión escolar 2023 es un engaño del Gobierno debido a que aún no existen las condiciones adecuadas en los establecimientos educativos, como infraestructura y docentes capacitados para su aplicación en las aulas [...]” afirmación que hace amparado en que según su percepción los profesores no recibieron suficiente información ni capacitación para dictar las nuevas materias (Agencia de Noticias Fides ANF, 2023).

En la misma nota el Ejecutivo Nacional del Magisterio Rudy Callisaya afirma que “la actualización de la nueva malla curricular no fue consensuada con los maestros y organizaciones” y que por el contrario considera una “aventura” la posición del Estado (Agencia de Noticias Fides ANF, 2023).

Algo similar publicó Constantino Rojas Burgos en *Guardiana* (2023) al señalar que el Ministerio de Educación asegura que la nueva malla curricular fue elaborada desde el año 2021 con la participación del magisterio, sin embargo, aclaran los maestros dirigentes que se trata:

Del Magisterio identificado con el Movimiento Al Socialismo (MAS); es decir, profesores que siguen la línea política del poder en función de gobierno y que carecen de una capacidad crítica y constructiva para plantear una malla curricular, libre de presiones políticas, de imposición y de adoctrinamiento que buscan lograr desde el sistema educativo, para seguir formando futuros ciudadanos, pasivos, acrílicos y sumisos (*Guardiana*, 2023).

En la misma línea, Pamela Quino Montenegro, en *Correo del Sur* (2023), advierte:

Como en otras ocasiones, los encargados de ejecutar un plan rodeado de improvisación serán los miles de maestros del ámbito rural y urbano que, lejos de haber sido parte de una capacitación acorde a la nueva curricular, se vieron excluidos de esta nueva estructuración de la enseñanza que se llevará a cabo durante este año (*Correo del Sur*, 2023).

Esta mirada coincide con la crítica de Constantino Rojas Burgos recogida en *Guardiana* (2023), en la que se cuestiona la supuesta participación del magisterio.

A diferencia de ello, el Ministro de Educación de entonces Edgar Pary Chambi, aseveró que en 2022, se llevaron a cabo más de 15 eventos pedagógicos, alcanzando a más de 170.000 maestras y maestros en procesos de actualización curricular (*La Razón*, 2022).

Asímismo, consultando con Vatican News, este medio destaca en su portal “La Iglesia Bolivia ante el nuevo currículo del Ministerio de Educación”, donde se ve que el Ministerio de Educación cursó invitación al evento a todo el personal docente y administrativo de las Unidades de Convenio Educativo de las 17 jurisdicciones eclesiásticas; no obstante, el secretario ejecutivo de Educación de la Conferencia Episcopal Boliviana Jorge Fernández, lamentó “que no se haya tomado en cuenta las aportaciones de la Iglesia en el momento de crear la malla curricular, particularmente en temas como la ideología de género [...]” (Vatican News, 2023).

Por su parte, el entonces titular del ente rector de educación Edgar Pary Chambi, rechazó las declaraciones hechas por los dirigentes del magisterio urbano y rural y presentó con documentación en mano las invitaciones cursadas con motivo del proceso de actualización del currículo educativo, así lo refleja la Agencia de Noticias ABI (2023).

Sin duda que esta divergencia de los componentes del SEP, revela una brecha entre la visualización que tiene el Ministerio de Educación y las y los maestros.

Analizando estos criterios, se colige que el sector dirigenal del Magisterio, tanto urbano como rural, cuestiona la ausencia de participación de sus bases y sostiene que el nuevo currículo no fue consensuado. Álvaro Puente señala que no existen las condiciones adecuadas para su aplicación, mientras que Rudy Callizaya denuncia influencia política y ausencia de capacitación, además de enfatizar que la participación del Magisterio fue limitada que a criterio de Pamela Quino Montenegro la capacitación no alcanzó a todos las maestras y maestros y provocó una improvisación.

Del otro lado el Ministerio de Educación afirma que se realizó la convocatoria y capacitación con una cobertura de más de 170.000 maestras y maestros y que sí se cursó invitación incluyendo a la representación de los colegios en convenio cuya administración corresponde a la Iglesia Católica.

4.6 Principales cambios y modificaciones de la Malla Curricular

De acuerdo con el marco teórico y el análisis de la política pública boliviana, es posible afirmar que el nuevo paradigma sobre el que se funda la Malla Curricular está alineado con la política nacional de corte plurinacional, descolonizadora y despatriarcalizadora. Por lo tanto, se basa en los principios constitucionales de igualdad y

no discriminación aportando a la deconstrucción de las violencias y la prevención de la violencia. En ese sentido, el nuevo diseño y concepción filosófica, política, jurídica e institucional, pone a las mujeres y las niñas como una prioridad para el Estado, mismo que se compromete con alcanzar la igualdad y erradicar todas las formas de violencia.

4.6.1 Descripción del Currículo Base 2022

El Currículo Base fue desarrollado en base a los principios constitucionales y la Ley N° 070 Avelino Siñani. Su elaboración estuvo a cargo del ente rector de la Educación, que es el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, que implementó una actualización de malla curricular que enfatiza ejes temáticos valiosos como la igualdad de género, la despatriarcalización, descolonización y la prevención de la violencia.

Estos cuatro elementos constituyen la columna vertebral de la perspectiva de género a la que el Currículo Base pretende aportar y que esta investigación analiza. En esa línea como ya se adelantó en el marco teórico, el género es un campo primario de relaciones significantes de poder (Scott en Salgado 2006, pág. 166); consiguientemente se constituye en el génesis de las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres.

Además, desde esta perspectiva teórica, se toma la categoría género y su comprensión desde la educación y el ámbito educativo como un aporte a la deconstrucción de los marcos de violencia. En esa línea, el marco normativo y pedagógico de la malla curricular se configura a partir del Currículo Base que conduce el proceso educativo y propone la formación integral de estudiantes para convertirlos en ciudadanas y ciudadanos críticos capaces de cuestionar las estructuras de poder y consolidar sociedades más equitativas, lo cual significa que contribuye a la construcción de sociedades más justas y basadas en la igualdad.

figura 1 Currículo Base y Enfoque de Género



Fuente: Elaboración propia

Valorando la configuración de los contenidos de la actual malla curricular, que como se ve en el gráfico se concentran en: enfoque de género, prevención de la violencia, despatriarcalización y descolonización se observa que:

a) El enfoque de género aporta a la prevención de la violencia se incorpora en la educación para promover la paz y contribuir a la construcción de una sociedad segura, de manera que la opción sea la resolución pacífica de conflictos.

b) La prevención de la violencia incorpora contenidos de la Ley 348, definiciones que destacan el propósito principal de la Ley como es el de garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, hace énfasis en el Artículo 2 en cuanto al objetivo y finalidad y los mecanismos de protección, prevención y reparación, además convoca al Artículo 5 haciendo referencia en cuanto a la aplicación de sanciones que se imponen a cualquier infractor sin distinción de género (Ministerio de Educación, 2025, pág. 503).

c) La despatriarcalización es un eje que promueve cambiar los estereotipos de género y los roles, identificando los cimientos que el patriarcado y el colonialismo heredó a las mujeres. Además consiste en transformar la estructura patriarcal a través de un proceso

de liberación de pensamiento y de conocimiento de las mujeres orientados a su emancipación (Ministerio de Educación, 2025, pág. 501).

d) La descolonización como fuente generadora de conciencia sobre las diversas formas de opresión que históricamente han delimitado la libertad y la autonomía de las mujeres.

Además de los ejes identificados en él y señaladas líneas arriba, vale destacar que la malla curricular propone también en ambientes seguros. En el área de estudio de este trabajo —prevención de la violencia—, un ambiente seguro puede definirse como aquel que se ha implementado para prevenir y reducir la violencia.

figura 2 Dimensiones Integrales del ambiente seguro en contexto escolar con Enfoque de Género



Fuente: Elaboración propia

Sobre esto la Organización Mundial de la Salud (OMS), 2021 ha definido al entorno seguro como aquel que reduce factores de riesgo como el maltrato, el abuso y la negligencia, garantizando el bienestar físico y psicológico de las personas. Aspectos que se consideran fundamentales para promover la paz, la convivencia pacífica y la igualdad.

Los cuatro ejes sobre los que se funda la malla curricular (enfoque de género, prevención de violencia, despatriarcalización y descolonización) van en línea con lo que

propone la cultura de paz en el modelo educativo de la Ley N° 070, que incorpora la prevención de la violencia como eje de transformación estructural de las desigualdades que perpetúan los conflictos en razón de poder. En ese sentido vale destacar que la cultura de paz significa reconocer la diversidad cultural, de género y social, fundamental para la convivencia armónica; esto es posible cuando herramientas como la resolución pacífica de conflictos permiten que, mediante el diálogo, la mediación y la negociación se puede llegar a una solución en lugar de recurrir a la violencia.

Dicha perspectiva se puede reforzar si se asume al feminismo como una alternativa para la deconstrucción de las violencias, la construcción de la paz y el alcance de la igualdad. Sánchez (2021):

Feminismo para la paz como una teoría y praxis de vida que une la convicción por la igualdad de mujeres y hombres con el conocimiento para lograr transformar las relaciones de poder y construir reconocimiento y ejercicio real de los derechos humanos de las mujeres, deconstruyendo y repudiando todas las formas de violencia desde un empoderamiento pacifista (pág. 93).

Desde los ejes y concepciones señaladas se ve que todos los contenidos que presenta la malla curricular hacen parte de una estructura actualizada en sintonía con las necesidades educativas del país y los retos para erradicar la violencia basada en género.

A continuación, se revisan los puntos más relevantes de la malla curricular, en función de los objetivos que esta investigación plantea.

4.7 Aportes a la descolonización, despatriarcalización y erradicación de las formas de violencia basadas en género

La presente sección examina cómo la malla curricular de educación secundaria se constituye en un eje estratégico para la descolonización y despatriarcalización, trascendiendo la simple transmisión de saberes para configurarse como una herramienta de transformación social. En este marco, el análisis del sistema educativo boliviano no puede comprenderse al margen del proceso de transformación estructural que atraviesa el país. A partir de ello, se identifican los aportes del diseño curricular en la construcción de una

nueva identidad ciudadana, orientada a la erradicación de la violencia de género y a la consolidación de una sociedad sustentada en la igualdad sustantiva y el Vivir Bien.

4.7.1 Aporte al entendimiento del Estado Plurinacional

El actual diseño curricular al incorporar el enfoque de género, descolonización y despatriarcalización, aporta al entendimiento del Estado Plurinacional como un proyecto de convivencia y respeto a la diversidad cultural, lingüística, sexual y de género que permite visibilizar las estructuras de poder históricas que han excluido a las mujeres, pueblos indígenas y otras diversidades.

De la misma forma, la concepción del Estado uninacional y multicultural pasa a la determinación de Bolivia como un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente [...] (CPE, 2009, art. 1), que involucra un cambio estructural que repercute en el ámbito educativo; asentado no es solo una transmisión de contenidos, sino encarnado en principios y valores de un proceso político y social orientado al vivir bien.

En la misma línea, el artículo 2 constitucional señala que “Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...]” (CPE, 2009, art. 2) en todo el diseño político e institucional se debe reconocer criterios sobre saberes ancestrales fundados en interculturalidad, así como otros valores expresamente reconocidos como “la igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación [...] (artículo 8.2 de la Constitución) entre otros.

El hecho de que la malla curricular incorpore no solo contenidos sobre la Constitución y sus principios sino de que desarrolle una reflexión crítica, así como un entendimiento de lo que significa la plurinacionalidad aporta a que las y los nuevos ciudadanos formen su identidad con respeto a las culturas y formas de organización política, jurídica y social. Fortaleciendo el respeto a la diversidad de género como parte fundamental de una sociedad justa y equitativa.

4.7.2 Aporte al cambio del modelo socio-comunitario

Desde la entrada en vigor de la nueva Constitución, el Estado se ha preocupado por materializar las normas y el trabajo institucional. En ese sentido, en 2022 el currículo base se diseñó para orientar la educación al modelo socio-comunitario productivo basado en la descolonización y despatriarcalización para una educación libre de violencia.

Consiguientemente, con la responsabilidad estatal que implica la lucha contra la violencia de género y las formas de discriminación basada en género, el actual diseño curricular, propone transversalizar el enfoque de género en determinadas asignaturas. Dicha transversalización implica el desarrollo de contenidos y actividades que fomenten la reflexión sobre la igualdad de los géneros, el feminismo en tanto que propuesta filosófica y política para lograr la igualdad, la violencia, tipos de violencia, salud sexual y reproductiva, equidad roles y salud integral, entre los temas más importantes, aportando de esta manera, a la educación equitativa e inclusiva.

La malla curricular también plantea la creación de programas orientados a la formación continua y actualización curricular dirigida a las maestras y maestros a quienes pretende formar con enfoque de género y prevención de la violencia. Este es un ámbito de trascendental importancia, pues el Estado considera la formación integral como un requisito esencial para lograr una educación con perspectiva de género que aporte en la despatriarcalización del sistema educativo y aporte en la comprensión de las violencias en el país.

En ese sentido, es importante destacar que durante la presente investigación han sido muchos los hallazgos que han permitido sostener que la educación con perspectiva de género contribuye a formar mujeres y hombres íntegros concienciados sobre la violencia basada en género. La UNESCO como organismo de Naciones Unidas especializado en educación, reconoce a la igualdad de género como estrategia de transformación a través de los sistemas educativos (UNESCO, 2019) y eso confirma lo que autoras como Salgado y Lagarde, entre otras mencionadas en el marco teórico, han coincidido en señalar que la perspectiva de género es esencial para empoderamiento de las mujeres y la transformación de las relaciones de poder. Esto implica una modificación en las actitudes y los comportamientos, así como en el conocimiento que sensibiliza a las personas para conocer los derechos propios y los de las otras personas.

Así, la incorporación de la perspectiva de género en educación se convierte en estrategia fundamental que, cuestionando las relaciones desiguales de poder, construye la igualdad sustantiva con reconocimiento a la identidad de género.

4.7.3 Aporte a la construcción de un enfoque de género hacia la igualdad

Es relevante señalar que los contenidos del actual diseño curricular contienen determinados elementos doctrinales propios del enfoque de género, estos son: Despatriarcalización, descolonización, prevención de la violencia e igualdad de género, en la medida de la implementación y profundización de los mismos, se puede determinar el grado de contribución y las dificultades y/o deficiencias de estos conocimientos y su influencia en la educación de las y los adolescentes.

Sin el ánimo de reiterar conceptos se pone de relieve que el patriarcado es un sistema de opresiones que superpone al hombre en relación a la mujer, perpetuando las desigualdades de poder e incubando las diversas formas de violencia; contrario a esto la despatriarcalización propone desmontar estructuras de poder y promover las relaciones equitativas de género, para que a partir de esta se fomente la prevención de la violencia y se construya una sociedad basada en la igualdad y alejada de las diversas formas de discriminación.

La descolonización visibiliza la historia oculta de las mujeres en su rol de protagonistas, así como las lenguas, saberes y espiritualidades de los pueblos y grupos históricamente vulnerados, producto de las huellas profundas que ha dejado el colonialismo al imponer una visión única de la realidad; en esa lógica, descolonizar también es un acto de reivindicación de la diversidad de identidades.

La igualdad de género significa que tanto mujeres y hombres no solamente se encuentren en igualdad formal ante la ley, sino que también se garantice la igualdad de condiciones ante la ley, este elemento es fundamental del enfoque de género y esencial en la prevención de la violencia, toda vez que la desigualdad de género es el principal factor de las diversas formas de violencia que están señaladas en la Ley N° 348 y a la que esta investigación se refirió en capítulos precedentes.

4.7.4 Aporte a la prevención de la violencia

La prevención de la violencia subyace en las dos anteriores –igualdad formal e igualdad material— y tiene que ver con evitar la consumación de hechos en razón de género; la prevención tiene que ver con promover relaciones respetuosas y equitativas que aportan a la despatriarcalización y descolonización del Estado, de las instituciones y la construcción de igualdad real en una sociedad marcada por la colonialidad y el patriarcalismo.

Con el fin de precisar los elementos de análisis, a continuación, se describe la concepción del Currículo Base en Bolivia y el lazo con la prevención de la violencia.

Esta investigación considera de manera puntual que la descripción sobre los tipos de violencia, es fundamental en la enseñanza de adolescentes, pues coadyuva a comprender qué actos y en qué contextos determinadas actitudes y acciones se pueden convertir en violencia. Este enfoque pedagógico aporta en el conocimiento y sobre todo en la sensibilización desde la que se pretende modificar actitudes y conductas que puedan reestablecer los patrones de poder y dominación masculina.

Tras una revisión a los Planes y Programas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva (2023), se puede señalar que el currículo aborda de manera transversal las 16 formas de violencia reconocidas en la Ley N° 348. Su abordaje se la incluye a cada área del conocimiento. Por ejemplo: en el área de Técnica Tecnología se aborda la violencia digital; en el área de Valores, Espiritualidad y Religiones, se trabaja la prevención de la violencia desde la perspectiva de los derechos universales, en el marco de la interculturalidad e interreligiosidad; en Biología, se incluyen los derechos sexuales y reproductivos y dentro de esta se contempla la violencia sexual y comercial, etc.

Los contenidos y áreas se ilustran con el cuadro siguiente:

Tabla 2 Contenidos curriculares de educación secundaria vinculados a la prevención de la violencia

N°	Área / Asignatura	Contenido relacionado con la prevención de la violencia
1.	Técnica Tecnología	Prevención de la violencia digital y delitos cibernéticos.
2.	Valores, Espiritualidades y Religiones	Prevención de la violencia desde la perspectiva de los derechos universales en el marco de la interculturalidad e interreligiosidad.
3.	Biología	Derechos sexuales y reproductivos, abordando la violencia sexual y comercial.
4.	Ciencias Sociales	Lucha contra la discriminación y todo tipo de violencia.

5.	Lengua Castellana	Producción de textos relacionados con discriminación y violencia.
6.	Artes Plásticas	Representaciones artísticas del contexto y la vida para promover la prevención de la violencia y la valoración de las culturas vivas.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, es importante señalar que no todas las formas de violencia se encuentran definidas explícitamente en el currículo, por lo que se entiende que la conceptualización queda sujeta a criterio de cada maestra y maestro. En la revisión realizada, se identificaron las siguientes:

Violencia definida por el Ministerio de Educación (2025), como cualquier acción u omisión que cause muerte, sufrimiento o daño físico, sexual o psicológico a una mujer o a otra persona (pág. 503).

Violencia política hacia las mujeres se refiere a agresiones físicas, psicológicas, sexuales o de otra índole que buscan obstaculizar o restringir su participación en cargos políticos o funciones públicas, en esencia, es una forma de discriminación que busca excluirlas del ámbito político y restringir sus derechos (Ministerio de Educación, 2025, pág. 504)

Violencia sexual comercial, delito que comete un adulto que paga, en dinero o especie, a una niña, niño o adolescente o a tercera persona, para mantener cualquier tipo de actividad sexual, erótica o pornográfica en contra de su voluntad (Ministerio de Educación, 2025, pág. 245).

Violencia digital Es una forma de agresión que se ejerce a través de medios digitales, como redes sociales. La violencia digital puede afectar a la dignidad de los humanos, tanto afectando a autoestima. Algunas formas de violencia digital son el ciber acoso, el “sexting” y el robo de identidad (Ministerio de Educación, 2025).

Asimismo, el currículo vigente planifica actividades y prácticas pedagógicas que integran otras manifestaciones de prevención de violencia, entre las que se incluye la violencia laboral contra las mujeres, la violencia doméstica, la violencia familiar, la violencia psicológica, la violencia entre pares, la violencia ejercida mediante redes sociales y la violencia en el ámbito de la salud integral.

4.7.5 Aporte a la equidad de género

En directa relación con los tipos de violencia, otro aspecto importante que encara la actualización del diseño curricular es la equidad de género, mediante un contenido que busca enseñar que a partir de las desigualdades y discriminación de género es posible evitar la reproducción de roles y estereotipos de género.

Los contenidos más relevantes de la actualización del diseño curricular están vinculados con la despatriarcalización, la descolonización y la construcción de una sociedad igualitaria basada en una cultura de paz. Estos se concretan principalmente con la incorporación formal del enfoque de género, la prevención de la violencia y los principios del feminismo.

a) Enfoque de género la concepción transversal del enfoque de género en el currículo es capaz de propiciar la deconstrucción de estereotipos y roles de género y promover la igualdad; La reflexión crítica sobre estos, emplaza a analizar sobre las prácticas y discursos sesgados que han permitido la perpetuación de la violencia.

b) Prevención de la violencia como elemento transversal en la educación plantea la sensibilización a estudiantes con dos objetivos como es la prevención y la actuación en los casos en los que se detecte hechos de violencia, no solo en contexto educativo sino en el ámbito personal. Este elemento se complementa con los tipos de violencia, importante para adquirir conciencia crítica en estudiantes.

c) Feminismo como herramienta de la perspectiva de género, cuestiona las raíces del problema y explica que el origen de la violencia es resultado de las estructuras desiguales de poder entre hombres y mujeres, enfoca los roles de género y estereotipos en pos de una reeducación como mecanismo de prevención de violencia.

Esta descripción sobre los ejes que aportan a la prevención de la violencia, propuesta por la suscrita investigadora, enfoca los elementos que contribuyen en la educación despatriarcalizadora, descolonizadora y libre de violencia y que son aquellos que hablan del género, los roles de género, las olas del feminismo, aunque podríamos señalar al patriarcado; sin embargo, como tal obedece a una estructura sistémica y no se expresa como elemento.

CAPÍTULO V

TRABAJO EMPÍRICO

De acuerdo con la metodología propuesta para esta investigación y con el propósito de obtener información directa de las fuentes, con distintas perspectivas de funcionarias y funcionarios que trabajan en el sector educativo del Sistema Educativo Plurinacional SEP, sobre la implementación del enfoque de género para la prevención de la violencia en el diseño curricular de la secundaria, se utilizaron dos herramientas metodológicas: una entrevista semiestructurada y una encuesta.

5.1 Herramientas diseñadas para el trabajo empírico

Dado el corte metodológico cualitativo definido para la investigación, las dos herramientas propuestas para obtener criterios y datos de autoridades educativas, docentes y dirigentes de diversos sectores vinculados a la educación, fueron una entrevista semiestructurada y una encuesta. La aplicación fue realizada en los meses de marzo y abril de 2025, con el fin principal de sostener con datos empíricos y percepciones personales a propósito de sus experiencias individuales e institucionales los resultados de esta investigación.

5.1.1 Entrevista

Tabla 3 Relación de autoridades y actores clave entrevistados

Nº	Nombre	Cargo	Ciudad
1.	Dafne Jaqueline Yucra Castro	Responsable GAIE (Dirección Departamental de Educación Chuquisaca)	Sucre
2.	Andrés Mancilla Tamares	Sub Director de Educación Regular (Dirección Departamental de Educación de Chuquisaca)	Sucre
3.	Delia Yucra Rodas	Directora General de Secundaria (Ministerio de Educación)	La Paz
4.	Pedro Millares Requena	Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMER B)	La Paz
5.	Erwin Apaza Apaza	Líder de la congregación Kairos	Sucre

6.	Jhonny Jiménez Zelaya	Sacerdote iglesia Católica	La Paz
----	-----------------------	----------------------------	--------

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevistas realizadas en Sucre y La Paz (2025).

Esta herramienta se estructuró en tres partes a saber: La primera aborda el conocimiento del diseño curricular vigente y su vínculo con la prevención de la violencia a través de tres preguntas que indagan si en su percepción, el enfoque de género ha sido incorporado en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras. Además, se pide señalar si a criterio y experiencia de las personas entrevistadas, existe normativa o lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular.

La segunda parte examina las percepciones y dificultades del enfoque de género y su implementación en los contenidos educativos. Para ello se indagó en preguntas sobre asignaturas específicas o áreas del currículo que aborden explícitamente sobre la igualdad de género. Y se preguntó si la igualdad de género se promueve en los contenidos educativos y materiales didácticos o estrategias pedagógicas y de qué manera. Con estas respuestas se buscó establecer si existen materiales institucionales o directrices que evidencien el impacto en la prevención de la violencia.

Finalmente, el instrumento aborda los principales obstáculos para la implementación del enfoque de género en la malla curricular tratando de conocer de qué sectores proviene la resistencia. Concluyendo así con aportes desde las percepciones individuales de los entrevistados.

La aplicación del instrumento se realizó de manera presencial en la ciudad de Sucre y, en algunos casos, mediante correo electrónico con los participantes de la ciudad de La Paz. En Sucre, la investigadora acudió personalmente para entregar la guía de entrevista a los informantes, quienes respondieron las preguntas por escrito, de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. En el caso de los participantes de La Paz, la guía fue remitida mediante correo electrónico y posteriormente devuelta con las respuestas. En ambos casos se utilizó la misma guía de entrevista semiestructurada y se mantuvieron las preguntas y criterios establecidos para todos los participantes.

Estas entrevistas fueron realizadas a seis informantes clave, cuatro de ellas en Sucre y dos en la ciudad de La Paz. Si bien inicialmente se planificó la aplicación de 8 entrevistas,

únicamente 6 personas accedieron, ya que resultó difícil concretar las citas, debido a la limitada predisposición de algunos entrevistados.

La razón para obtener información de estas ciudades responde a cuestiones prácticas y estratégicas. Sucre, capital de Bolivia, es lugar donde reside la suscrita investigadora, lo cual ha permitido acceder de manera directa a los entrevistados. Por su parte, la ciudad de La Paz fue elegida porque concentra a las principales autoridades dirigenciales y políticas del sector educativo, por ser la sede de gobierno y el centro neurálgico donde se decide la política pública.

Sobre la elección de participantes, se tomó una muestra no probabilística o intencional que se define como: “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán los datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Sampieri, 2014, pág. 173).

La muestra propició la participación de funcionarias y funcionarios en función al perfil jerárquico e institucional de las y los entrevistados, así como el grado de representación que ejercen dentro de sus respectivas organizaciones. Cabe destacar que, además se consideró la buena predisposición y eficiencia en la respuesta de los cuestionarios¹¹.

La pertinencia del método aplicado radica en la posibilidad de incorporar actores que, por su experiencia y vínculo con el sistema educativo, poseen la capacidad de aportar con datos relevantes y específicos sobre el fenómeno de investigación respondiendo con criterio acorde a su trayectoria y dominio del tema.

5.1.2 La encuesta

La encuesta consta de siete preguntas y, por la facilidad y acceso de la investigadora, se realizó en la ciudad de Sucre. El cuestionario se diseñó en base a preguntas cerradas con la finalidad de identificar y cuantificar el nivel o grado de conocimiento de las y los

¹¹ De las ocho entrevistas planificadas (3 autoridades educativas, 3 eclesiales y 2 dirigenciales), se concretaron 6, 3 con autoridades educativas, 2 con autoridades eclesiales y 1 con autoridad dirigencial. Cabe señalar que, pese a las reiteradas invitaciones y gestiones realizadas, no se tuvo mayor predisposición lo que evidencia la falta de sensibilidad y resistencia al tema en espacios de entrevista. Esta situación obligó a recurrir a contactos personales, sin los cuales no hubiera sido posible concretar las entrevistas.

maestros sobre el enfoque de género y su impacto en la prevención de la violencia en el diseño curricular vigente y se estructura en tres áreas temáticas:

La primera área comprende las preguntas orientadas a identificar la comprensión que poseen los encuestados respecto a la prevención de la violencia contra las mujeres o de la violencia basada en género, así como su percepción sobre si este enfoque ha sido incorporado en el currículo.

La segunda área recopila criterios sobre la existencia de lineamientos o normativa que avalen la transversalización del enfoque de género en el currículo e indaga sobre la capacitación y sensibilización del personal docente con la finalidad de identificar fortalezas y debilidades de formación profesional del Magisterio.

Y una última área que explora los obstáculos de resistencia frente a la nueva malla curricular y el significado que, en la experiencia de los participantes, tiene la incorporación del enfoque de género y prevención de violencia en el currículo vigente.

Para la aplicación de la encuesta se recurrió a maestras y maestros de unidades educativas del nivel secundario del Sistema Educativo Plurinacional (SEP), como también maestras y maestros vinculados a la Unidad de Formación Continua UNEFCO Chuquisaca, cuya participación abarca a nivel departamental.

El objetivo de la encuesta fue cuantificar las percepciones y experiencias de las y los maestros del nivel secundario, con respecto a la inclusión del enfoque de género para la prevención de la violencia en la práctica educativa del nivel secundario.

Para esto se tomó una muestra representativa de una centena de docentes cuya participación fue absolutamente valiosa para confirmar los resultados de esta investigación.

5.1.3 Criterios de selección de entrevistados y encuestados

La selección de entrevistados respondió a un muestreo no probabilístico de tipo intencional, orientado a identificar actores con experiencia institucional y conocimiento directo sobre la formulación, implementación o seguimiento de las políticas educativas vinculadas al diseño curricular del nivel secundario y a la incorporación del enfoque de género para la prevención de la violencia.

Inicialmente se planificó la realización de nueve (9) entrevistas; sin embargo, debido a la dificultad para concertar cita con algunas autoridades, ocasionada por

limitaciones de distancia, agenda y la falta de disponibilidad para participar durante el periodo de recolección de información, fue posible concretar seis (6) entrevistas. No obstante, los informantes finalmente seleccionados reunían las características necesarias para aportar información relevante respecto al fenómeno de investigación.

Para la selección de los encuestados se consideraron los siguientes criterios: desempeño función docentes en unidades educativas del nivel secundario del Sistema de Educación Regular; contar con experiencia en el ejercicio de la docencia y participar voluntariamente en la investigación.

5.1.4 Validación de instrumentos

La entrevista semiestructurada y el cuestionario de encuesta fueron elaborados a partir de los objetivos específicos de la investigación y de las categorías de análisis desarrolladas en el marco teórico. Posteriormente, ambos instrumentos fueron sometidos a un proceso de revisión por criterio experto, a cargo de la docente tutora de la investigación, quien evaluó la pertinencia, coherencia y correspondencia de las preguntas con las categorías analíticas y con los objetivos de estudio

5.1.5 Justificación de muestra

La encuesta fue aplicada a cien (100) maestras y maestros del nivel secundario pertenecientes a diferentes unidades educativas del Sistema Educativo Plurinacional, así como a docentes vinculados a la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) del departamento de Chuquisaca. La selección de los participantes respondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando su vinculación con el nivel secundario, su experiencia en el ejercicio docente, su disponibilidad y participación voluntaria durante el periodo de recolección de información.

El número de cien (100) participantes se estableció como una muestra no probabiística. De acuerdo con la teoría especializada en metodología de la investigación “Los muestreos no probabilísticos —denominados habitualmente intencionales o cualitativos— no buscan la representatividad estadística de los casos, sino la selección de aquellos contextos, personas o situaciones que pueden aportar información rica, profunda

y relevante para comprender en profundidad el fenómeno objeto de estudio” (Bisquerra, 2014, pág.77).

Por lo tanto, se considera como un número suficiente pero de carácter intencional que produjo respuestas que permitieron identificar tendencias en las percepciones docentes respecto a la incorporación del enfoque de género y la prevención de la violencia en el currículo. Para facilitar el acceso a los participantes, se recurrió al apoyo de técnicos de la UNEFCO Chuquisaca que administraban grupos de comunicación de docentes participantes en procesos de formación continua, quienes colaboraron con la difusión del cuestionario. La participación en la encuesta fue voluntaria.

Asimismo, se contó con la participación de docentes de unidades educativas de la ciudad de Sucre y de otros contextos del departamento de Chuquisaca, lo que permitió recoger percepciones diversas vinculadas con la experiencia docente y la implementación del diseño curricular vigente. En consecuencia, los resultados obtenidos permiten identificar tendencias y percepciones de los participantes, sin pretender una generalización estadística al conjunto de docentes del nivel secundario.

5.1.6 Procedimiento para el análisis de la información

La información obtenida mediante las entrevistas y encuestas fue organizada y sistematizada para facilitar su revisión. Posteriormente, se realizó una lectura comprensiva de las respuestas con el propósito de identificar coincidencias, diferencias, ideas recurrentes y elementos relevantes relacionados con las categorías y objetivos de la investigación.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de categorización temática, agrupando la información de acuerdo con los ejes establecidos previamente en el marco teórico. Esta organización permitió identificar los principales aspectos relacionados con la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular del nivel secundario.

Asimismo, se aplicó la triangulación de la información, entendida como un procedimiento que permite contrastar datos provenientes de diferentes técnicas o fuentes para obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. En este sentido, los resultados obtenidos mediante las entrevistas y encuestas fueron contrastados con la información proveniente de la revisión documental y con los aportes teóricos desarrollados

en la investigación. De acuerdo con Okuda y Restrepo (2005), la triangulación ofrece “una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos”.

La triangulación permitió identificar coincidencias y diferencias entre las percepciones de los participantes y los contenidos establecidos en los documentos curriculares, considerando los planteamientos teóricos sobre perspectiva de género y prevención de la violencia como referentes para su interpretación. De esta manera, el análisis no se limitó a la descripción de las respuestas obtenidas, sino que buscó interpretarlas y relacionarlas con el problema, los objetivos y el marco teórico de la investigación.

5.2 Exposición de resultados de la aplicación de las herramientas

En este apartado se exponen los resultados de la aplicación de las herramientas de investigación, las entrevistas y encuestas desarrolladas se realizaron con el propósito de profundizar en los objetivos de la investigación. Tal como se plantea las herramientas aplicadas permitieron identificar cómo la perspectiva de género ha sido integrada en el diseño curricular de 2022 para el nivel secundario en Bolivia, así como analizar sus alcances y reconocer las directrices que orientan su adecuada incorporación.

De igual manera, los resultados obtenidos constituyen una base para para interpretar la transversalizar el enfoque de género en el diseño curricular, desde la mirada de los actores educativos, dirigenciales y eclesiales. Las percepciones recogidas aportan elementos valiosos para comprender los avances, limitaciones y desafíos que enfrenta el sistema educativo boliviano en la integración efectiva de la perspectiva de género.

5.3 Aplicación de la encuesta

La encuesta fue aplicada a 100 maestras y maestros de educación regular del nivel secundario, pertenecientes a unidades educativas del SEP y de UNEFCO, que permitió

abarcó un marco geográfico que comprende a la ciudad de Sucre y otras provincias de Chuquisaca¹².

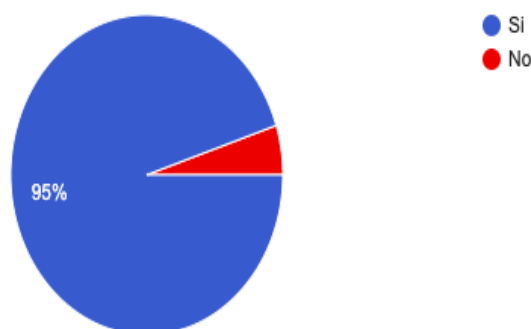
Sobre la primera pregunta ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género? Las respuestas indican que el 95% de los participantes afirma tener un concepto de violencia basada en género. Frente a un 5% que señala no tener un concepto claro.

figura 3 Percepción sobre el concepto de prevención de violencia de género

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

 [Copiar gráfico](#)

100 respuestas



Fuente: Elaboración automática a partir de la Encuesta aplicada a través del formulario Google forms

La misma pregunta, planteada a las autoridades informa que el 100 % afirman que sí tienen un concepto de prevención de violencia hacia las mujeres o de violencia basada en género.

En el caso de la segunda pregunta ¿Según su criterio y experiencia como docente de educación secundaria, cree que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

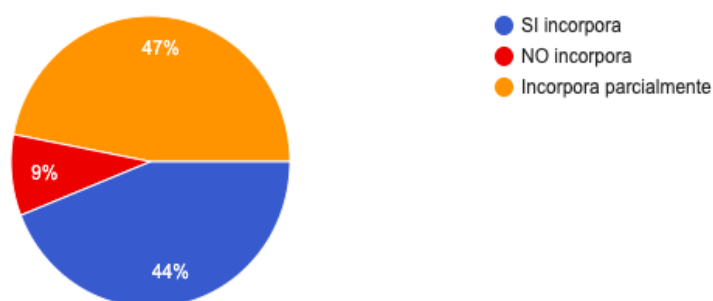
¹² Para la aplicación de la encuesta, se contó con la participación de docentes de tres Unidades Educativas: Jaime de Zudáñez, Mercedes Candia Vda. De Ovando y XX. Asimismo, se incluyó la colaboración voluntaria de las maestras y maestros del programa UNEFSCO sede Chuquisaca, quienes contribuyeron de manera cordial al llenado del cuestionario.

figura 4 Percepción docente sobre la incorporación de la prevención de la violencia de género en el diseño curricular vigente

2. ¿Según su criterio y experiencia como docente de educación secundaria, cree que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

 Copiar gráfico

100 respuestas



Fuente: Elaboración automática a partir de la Encuesta aplicada a través del formulario Google forms

Como se ve en la figura, el 47 % de los encuestados docentes señalan que, en su experiencia docente, la malla curricular incorpora solo de manera parcial los contenidos sobre violencia de género. Muy cerca a este porcentaje, el 44% de los participantes señalan que el currículo sí incorpora los contenidos que aporten en la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género, mientras un 9% asegura que no incorpora.

Para el caso de las autoridades, los resultados son los siguientes:

De las 6 autoridades entrevistadas^{5.2}, 4 que equivale a un 66,66% afirma que el diseño curricular si incorpora elementos sobre la violencia de género; frente a, 2 que equivale a un 33,33% que asegura que no se incorpora. Cabe aclarar que, en el caso de las autoridades, no se incluyó al cuestionario la opción “incorpora parcialmente”, considerando la naturaleza de sus funciones y responsabilidades, se espera que cuenten con una visión íntegra y una postura definida respecto al tema.

La tercera pregunta ¿La orientación sobre violencia basada en género en el nuevo diseño curricular, de acuerdo a su experiencia como docente?

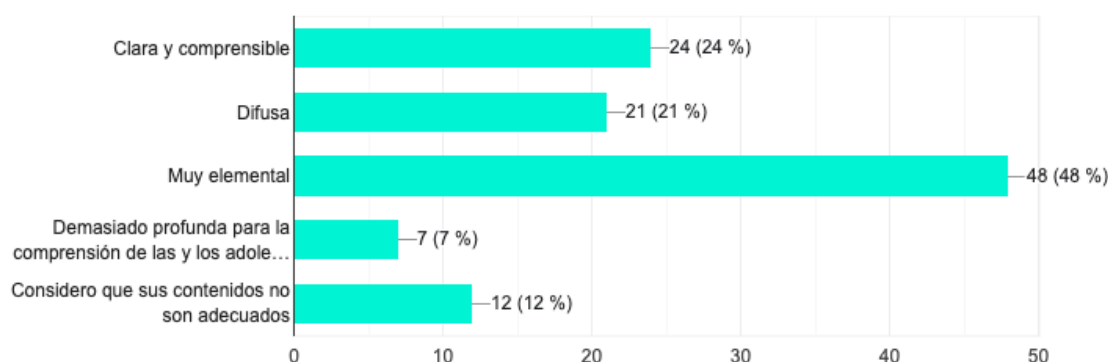
figura 5 Valoración docente sobre la calidad de la orientación de violencia basada en género en el nuevo diseño curricular

3. (Si la respuesta anterior es SI)

 Copiar gráfico

La orientación sobre violencia basada en género en el nuevo diseño curricular, de acuerdo a su experiencia como docente, es: (marque una o varias)

100 respuestas



Fuente: Elaboración automática a partir de la Encuesta aplicada a través del formulario Google forms

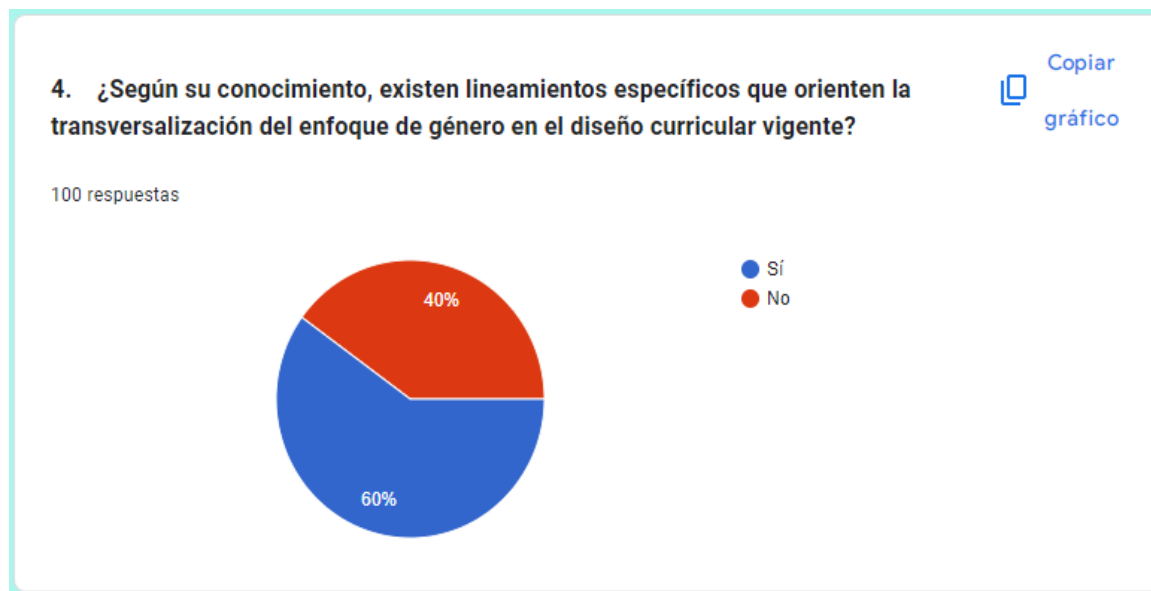
De acuerdo a la información que muestra el gráfico, solo el 7% de los docentes encuestados indica que la malla es demasiado profunda para la comprensión de las y los adolescentes. En tanto que un 12% considera que sus contenidos no son adecuados, más arriba con 21% consideran que es difusa y, por el contrario, un 24% de los encuestados considera que es clara y comprensible y con el mayor porcentaje 48% considera que es muy elemental.

Para el caso de las autoridades, esta pregunta no fue aplicada porque estaba dirigida exclusivamente a docentes de aula, quienes a partir de la práctica educativa son quienes pueden responder desde su ejercicio.

La cuarta pregunta ¿Según su conocimiento, existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

Un 60% de los encuestados afirma que sí existen lineamientos específicos y un 40% afirma que no.

figura 6 Percepción docente respecto a la presencia de directrices de transversalización de género en el diseño curricular vigente



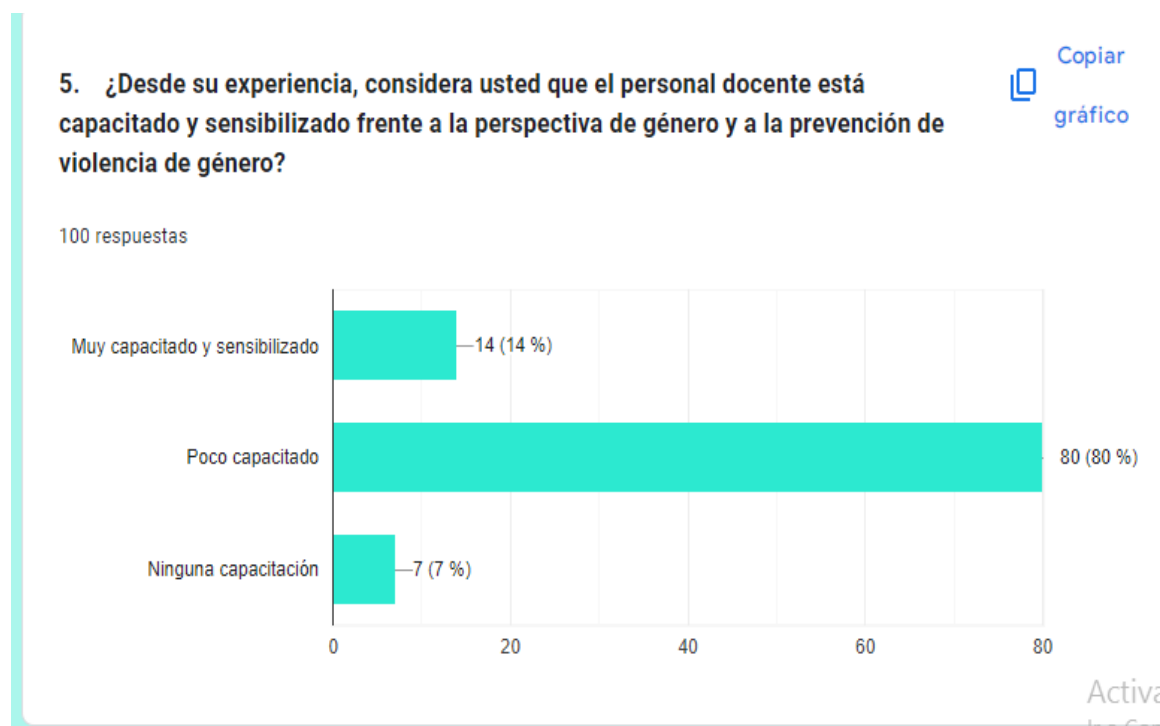
Fuente: Elaboración automática a partir de la Encuesta aplicada a través del formulario Google forms

En relación a las autoridades, 5 de 6 (83,33%), coincidieron en que existen lineamientos específicos, mientras que solo 1 (16,66%) manifestó lo contrario. Esta cuestión corresponde a la pregunta número 3 del cuestionario de autoridades.

La quinta pregunta ¿Desde su experiencia, considera usted que el personal docente está capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

De las respuestas de los docentes, el 80 % considera que el personal docente se encuentra poco capacitado, mientras que el 14 % señala que se encuentra muy capacitado y sensibilizado y el 7 % manifiesta que no cuenta con capacitación. Los porcentajes corresponden a los resultados obtenidos mediante el formulario aplicado.

figura 7 Percepción sobre la preparación docente en perspectiva de género y prevención de violencia



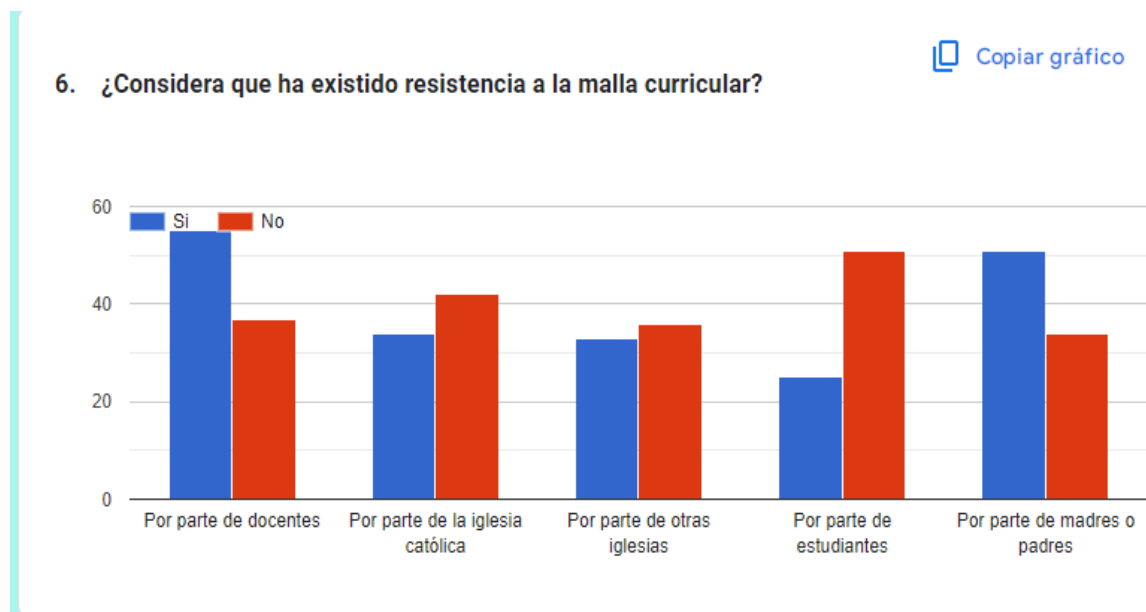
Fuente: Elaboración automática a partir de la Encuesta aplicada a través del formulario Google forms

La pregunta trasladada a las autoridades indica que, 5 de 6 (83,33%) piensa que los docentes se encuentran poco capacitados, frente a un 1 de 6 (16,66) cree que deben capacitarse.

La sexta pregunta ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

A la inquietud el 55% de los docentes consultados indican que la resistencia ha estado sobre todo en este sector; el 51% señala que fueron las madres y padres de familia los que tuvieron mayor resistencia. Por otra parte, más del 41% señala que la resistencia estuvo más en la iglesia católica u otras iglesias y un 50% se les atribuye a los estudiantes.

figura 8 Percepción sobre resistencia de diversos actores sociales e institucionales hacia la implementación de la malla curricular



Fuente: Elaboración automática a partir de la Encuesta aplicada a través del formulario Google forms

En relación con esta pregunta, el 50% las autoridades entrevistadas consideraron que no hubo resistencia por parte de ningún actor del SEP, equilibrando esta postura el otro 50% manifestó que, sí, en efecto, existió resistencia por parte de otras iglesias, madres y padres de familia, así como docentes.

5.4 Análisis de datos del cuestionario aplicado

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las herramientas de investigación, con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos planteados, orientados a identificar del cómo la perspectiva de género ha sido insertada en el diseño curricular de 2022 para el nivel secundario en Bolivia.

Esta parte se concentra en 6 categorías de análisis. 1. Concepto de prevención de la violencia de género; 2. Incorporación de la prevención de la violencia en el currículo; 3. Orientación sobre la violencia de género en el currículo; 4. Existencia de lineamientos específicos que transversalizan el enfoque de género; 5. Capacitación y sensibilización docente y 6. Resistencia a la malla curricular.

En el caso de la información cualitativa obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas, las respuestas abiertas fueron organizadas mediante categorización temática, identificando coincidencias, diferencias y elementos recurrentes. Posteriormente, estos contenidos fueron relacionados con las categorías teóricas de la investigación y organizados en cuatro ejes de análisis:

- Enfoque de género y prevención de la violencia;
- incorporación de la prevención de la violencia en el currículo;
- orientación sobre la violencia de género en el currículo; y
- existencia de lineamientos específicos que transversalicen el enfoque de género.

5.4.1 Concepto de prevención de la violencia de género.

El **95%** de los docentes encuestados manifestó tener un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género, mientras que el **5%** indicó no tenerlo.

El resultado anterior permite inferir que existe una mayoría de docentes que reconoce el concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género, no obstante, estos datos evidencian la necesidad de aún reforzar la claridad conceptual como base para la incorporación efectiva del enfoque de género en el aula.

5.4.2 Incorporación de la prevención de la violencia en el currículo.

Sobre este apartado un **47%** considera que el diseño curricular vigente incorpora de manera parcial la prevención de la violencia, un **44%** señala que sí está incorporada, y un **9%** afirma que no se incorpora.

Estas cifras nos muestran que un porcentaje significativo de docentes percibe que los contenidos de prevención de violencia están presentes en el currículo actual lo cual nos permite inferir que hay avances en la inclusión; sin embargo, un bajo porcentaje sugiere la existencia de vacíos al sostener que no se incorpora.

5.4.3 Orientación sobre violencia de género en el currículo.

Sobre la orientación de la violencia de género en el currículo, los docentes manifestaron que se presenta de manera **muy elemental un 39%**, **clara y comprensible un 21%**, **difusa un 18%**, un **7%** considera que los contenidos no son adecuados y un **4%** los percibe como demasiado profundos para la comprensión del estudiante.

Esta importante diferencia en las cifras, se puede entender como un disenso, pues, como los datos confirman, aunque existe un esfuerzo por incluir contenidos de violencia de género, su diseño y precisión requiere ajustes para garantizar la comprensión y aplicabilidad.

5.5 Existencia de lineamientos específicos que transversalicen el enfoque de género

Al respecto el **60%** de los docentes respondió que sí existen lineamientos que orientan la transversalización del enfoque de género en el currículo, mientras que el **40%** señaló que no.

El análisis de esta interrogante da cuenta que, aunque existe una mayoría débilmente afirmativa, persiste una marcada brecha en la implementación de la perspectiva de género en el currículo, lo que limita su potencial de contribuir de manera efectiva a la prevención de la violencia.

5.5.1 Capacitación y sensibilización docente

Sobre este punto un **79%**, considera que el personal docente está **poco capacitado**; Solo un **14%** afirmó que el personal está **muy capacitado y sensibilizado**, mientras que un **6%** indicó que no existe ninguna capacitación. Un **1%** combinó respuestas señalando “poco capacitado” y “ninguna capacitación”.

Estos hallazgos evidencian la necesidad fortalecer los procesos de formación docente, tanto en conocimientos como en sensibilización.

5.5.2 Resistencia a la malla curricular

La información obtenida refleja, de manera general, que el 60% percibe resistencia y el 40% no. Y de donde provienen estas cifras, se desglosan así:

- Un 60% considera que existe resistencia por parte de docentes, frente a un 40% que afirma que no existe resistencia.
- Un 45% reporta resistencia por parte de la iglesia católica, frente a un 55% que niega su existencia.
- Un 48% reporta resistencia por parte de otras iglesias, mientras que el 52% no.
- El 32% se le atribuye la resistencia a los estudiantes frente a un 67% que dice no.
- En tanto se le atribuye la resistencia a madres y padres de familia el 60%, en contraste con un 39% que no la percibe.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, las preguntas cerradas permitieron identificar determinadas tendencias de respuesta entre los participantes, mientras que las preguntas abiertas proporcionaron información cualitativa que fue organizada mediante categorías y ejes de análisis, permitiendo profundizar en las percepciones, experiencias y argumentos expresados por los entrevistados. A partir de esta organización, se identificaron diferentes aspectos relacionados con la incorporación del enfoque de género en el currículo, entre ellos la percepción sobre la resistencia que puede generar la incorporación de estos contenidos en el ámbito educativo.

Finalmente, esta categoría de resistencia a la malla curricular refleja que, pese a los esfuerzos de incorporación de la perspectiva de género, existe una percepción de resistencia o dificultad en la aceptación de estos contenidos por parte de diferentes actores del Sistema Educativo Plurinacional (SEP). Coincidiendo en señalar como principales focos de resistencia a docentes, estudiantes, sectores religiosos, madres y padres de familia.

5.6 Percepción de autoridades y actores vinculados al ámbito educativo

La información cualitativa fue analizada críticamente y organizada considerando

los tres grupos de informantes definidos en la investigación: autoridades educativas, autoridades dirigenciales educativas y personeros eclesiales. Esta diferenciación permitió contrastar las percepciones de actores que, por la naturaleza de sus funciones y ámbitos de actuación, mantienen distintas relaciones con la política educativa y con la incorporación del enfoque de género en el currículo.

Es importante señalar que la percepción constituye un elemento fundamental en la investigación cualitativa, porque permite comprender cómo los actores interpretan su realidad a partir de sus experiencias, conocimientos y valores. En ese sentido, Chiavenato (2009) define la percepción como “el medio por el cual una persona se forma impresiones de otra con la esperanza de comprenderla” (pág. 52).

Por lo tanto, en el marco de esta investigación, la percepción de las autoridades educativas, dirigenciales y eclesiales entienden del como estos actores interpretan y valoran la incorporación del enfoque de género en la prevención de la violencia a partir del diseño curricular.

En relación a lo anterior, las percepciones de las autoridades entrevistadas permiten analizar los siguientes 3 puntos que son: 1. Ventajas de la malla curricular; 2. Falta de capacitación y 3. Responsabilidad del Estado.

a) **Ventajas de la malla curricular**, algunos entrevistados reconocen la incorporación de elementos para la prevención de la violencia y la igualdad de género; por ejemplo, Dafne Yucra Castro afirmó “A la fecha se cuenta con protocolos de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual. Y, asimismo, con lineamientos para la convivencia pacífica y armónica con igualdad y equidad de género” (Yucra, 06.03.25).

Desde otra perspectiva educativa, Andrés Mancilla, también reconoce las ventajas en la malla curricular al señalar “se encuentra en los contenidos y en las imágenes” (Mancilla, 07.03.25) lo que evidencia un reconocimiento a nivel institucional de avances en su incorporación.

Desde la mirada eclesial, en cambio no se identifican ventajas claras en la malla curricular en relación con la prevención de la violencia de género debido al escaso conocimiento sobre sus contenidos y eso se evidencia cuando el líder de Kairos afirma “No tengo conocimiento acerca del enfoque de prevención de la violencia de género” (Apaza, 21.03.25), lo que muestra una desconexión entre la propuesta curricular y ciertos actores sociales.

b) **Falta de capacitación**, existe una preocupación latente por la limitada preparación de las y los maestros para aplicar el enfoque de género, tal el caso del testimonio de Andrés Mancilla, quien expresó de forma textual “El poco conocimiento en los maestros y padres de familia” (Mancilla, 07.03.25), en tanto que a palabras del Padre Jhonny Jiménez menciona “falta mayor compromiso de ambas partes” (Jiménez, 18.04.25). Mientras el líder de Kairos fue más crítico al señalar que “no tengo conocimiento acerca del enfoque de prevención de la violencia de género, dentro de iglesia buscamos establecer una conducta antiviolencia a partir de los principios bíblicos” (Apaza, 21.03.25).

Estas posturas críticas entre actores educativos y eclesiales demuestran que existe una debilidad que radica no solamente en la malla curricular, sino en la insuficiente información de quienes deben implementarla o conocerla, puesto que, eso limita su impacto real como herramienta de prevención.

c) **Responsabilidad del Estado**, se destaca que el estado está en obligación de garantizar no solo el aspecto normativo sino la aplicación de políticas efectivas. Tal como lo afirma Pedro Millares cuando reconoce la existencia de “actividades del Plan de Convivencia Armónica” (Millares, 23.04.25), empero también reconoce la inexistencia de acuerdos interinstitucionales específicos, reflejando la necesidad de mayor acción estatal.

A partir de las percepciones recogidas y de la revisión de las categorías teóricas desarrolladas en el marco de la investigación, la información cualitativa fue organizada en cuatro ejes de análisis. Esta organización permitió sistematizar los testimonios, identificar coincidencias y diferencias entre los grupos de informantes y relacionar sus aportes con el objeto y los objetivos de la investigación. Los ejes definidos se presentan a continuación:

Tabla 4 Ejes y aspectos de análisis de las entrevistas semiestructuradas

Eje de Análisis	Aspectos identificados en las entrevistas	Principales coincidencias/diferencias
Enfoque de género y prevención de la violencia	Comprensión de la prevención de la violencia, incorporación del enfoque de género y condiciones para su concreción educativa	Coincidencia en reconocer la importancia de la prevención y del enfoque de género; diferencias respecto a su grado de incorporación y aplicación efectiva en el currículo
Incorporación de la prevención de la violencia en el currículo	Presencia de contenidos relacionados con la prevención, referencias normativas y posibilidades de aplicación en el ámbito educativo	Coincidencia en la importancia de incorporar la prevención en el currículo; diferencias respecto al alcance y nivel de concreción de estos contenidos
Orientación sobre la violencia de género en el currículo	Igualdad de género, cuestionamiento de roles tradicionales, prácticas despatriarcalizadoras y acciones educativas e institucionales	Coincidencia en la necesidad de promover la igualdad y cuestionar desigualdades de género; diferencias en las formas de comprender y concretar esta orientación
Existencia de lineamientos específicos que transversalicen el enfoque de género	Referentes normativos y educativos, educación crítica, valoración de saberes y cosmovisiones, corresponsabilidad y promoción de la igualdad	Coincidencia en la necesidad de incorporar el enfoque de manera transversal; diferencias respecto a los mecanismos y condiciones para su concreción en las prácticas educativas

Fuente: Elaboración Propia

La información que se presenta a continuación tiene extractos textuales de las entrevistas aplicadas por la investigadora.

5.6.1 Primer eje: El enfoque de género y prevención de la violencia

De las entrevistas realizadas, se evidencia que autoridades educativas como Dafne Jaqueline Yucra Castro afirma que “La prevención se entiende como una forma de actuar de forma anticipada ante un problema, en caso de la violencia, con la prevención se desea disminuir los casos que se presentan día a día en la sociedad” (Yucra, 06.03.25). Esta mirada contrasta con la posición de Pedro Millares, quien señaló “No reconozco una incorporación clara y directa de estos contenidos, aunque sí se aplican planes como el de Convivencia Armónica que apuntan a la prevención de la violencia” (Millares, 23.04.25). Estas posturas muestran que, aunque existe un reconocimiento a los avances en la incorporación de la prevención de la violencia en el ámbito educativo, persiste una tensión entre lo declarado en normativa y lo que se percibe en la práctica.

En esa misma línea, Andrés Mancilla sostuvo que la labor pendiente es “Anticiparse a que no exista violencia física y psicológica” (Mancilla, 07.03.25), a esta postura el Padre Jhonny Jiménez, complementó señalando que “La prevención son estrategias, acciones y medidas diseñadas para evitar que se produzcan situaciones violentas o para reducir su frecuencia en la sociedad, está vinculado con la Iglesia Católica porque se trabaja en fomentar la cultura de paz a ejemplo de Jesucristo” (Jiménez, 18.04.25). En conjunto estas posturas refuerzan la idea de que la prevención no es únicamente responsabilidad de la escuela, sino que implica la participación de diferentes actores sociales e institucionales lo que constituye un aporte al entendimiento del Estado Plurinacional.

En síntesis, las entrevistas permiten identificar una coincidencia general en la importancia atribuida a la necesidad de incorporar contenidos y enfoques sobre prevención de la violencia. Sin embargo, a partir de las repuestas obtenidas, se advierten diferencias respecto al grado de incorporación y concreción del enfoque de género en el currículo. Esta diferencia entre el reconocimiento de la prevención y su concreción constituye un elemento relevante para el análisis de la brecha entre el reconocimiento formal y su aplicación efectiva.

5.6.2 Segundo Eje Incorporación de la prevención de la violencia en el currículo

En relación con la prevención de la violencia, de las entrevistas se advierte coincidencias y matices respecto a la aplicación de la Ley 348 y su vínculo con la educación. Frente a esto Dafne Yucra Castro afirma que:

“Si bien la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, subraya la despatriarcalización y la lucha contra la violencia como una de sus bases, la presente actualización curricular ha reforzado esta perspectiva llevándola en contenidos concretos y específicos hasta los mismo planes y programas” (Yucra, 06.03.25).

Su postura resalta los avances de la institucionalización de las políticas educativas contra la violencia. En línea similar, Pedro Millares quien destaca que “Aplicar las normativas vigentes con la fuerza de ley, porque cambiar mentes se trata de trabajar desde los más pequeños” (Millares, 23.04.25). Su posición pone de relieve que no es suficiente con la existencia de normas, sino que es indispensable un cambio desde la niñez.

Sobre el mismo aspecto, el Padre Jhonny Jiménez comentó señalando “ayuda a sensibilizar y formar a los estudiantes, aunque falta mayor compromiso de ambas partes” (Jiménez, 18.04.25). Esto se complementa con el planteamiento de Andrés Mancilla cuando propone “Crear el comité contra la violencia en cada institución” (Mancilla, 07.03.25), que es una propuesta práctica orientada a reforzar los mecanismos de organización.

Como queda de manifiesto en esta lectura cualitativa, estos testimonios muestran que, si bien se han producido avances normativos y curriculares, todavía persisten limitaciones en su aplicación, evidenciando la necesidad de fortalecer el compromiso institucional y las condiciones para su concreción en el ámbito educativo.

Como se puede observar, el análisis cualitativo que se desprende de las entrevistas permite identificar que la Ley N° 348 es reconocida como un referente normativo relevante para la prevención de la violencia de género; la construcción de la igualdad, donde también se distingue su relevancia para alcanzar la despatriarcalización y la descolonización.

Sin embargo, su incorporación efectiva en el ámbito educativo requiere que sus disposiciones se traduzcan en acciones institucionales y prácticas educativas concretas, con la participación y compromiso de los diferentes actores educativos. Esto, sin duda requiere un cambio personal, individual y subjetivo. No solo una norma que se traduce en un

currículo. De allí que es importante que hayan procesos de capacitación y sensibilización a las y los educadores.

5.6.3 Tercer Eje: Orientación sobre violencia de género en el currículo

En relación con la orientación que el currículo proporciona frente a la violencia de género, las entrevistas permiten identificar que esta se vincula con la despatriarcalización, la igualdad de género y la transformación de prácticas educativas y sociales. En este sentido, Dafne Yucra señaló que “Mucho se habla de la educación patriarcal señalando a las mujeres como principales educadoras, es decir, se les atribuye a las madres la educación de sus hijas bajo la lógica masculina” (Yucra, 06.03.25). Esta postura permite identificar la necesidad de cuestionar los roles tradicionales de género que pueden reproducir relaciones desiguales y que, desde una perspectiva preventiva, requieren ser abordados desde los procesos educativos.

De manera complementaria, Andrés Mancilla destacó la importancia de las prácticas cotidianas al afirmar que “Actividades despatriarcalizadoras; todos somos iguales y trato al público con calidez y calidad” (Mancilla, 07.03.25). Este planteamiento permite advertir que la orientación curricular no debería limitarse al reconocimiento formal de la igualdad, sino traducirse en prácticas educativas que promuevan relaciones igualitarias y contribuyan a prevenir situaciones de violencia basadas en género.

En este mismo eje, el líder de Kairos consideró “que es importante y una pieza clave que se desarrolla de manera integral no solo en las aulas educativas, sino también en todas las instancias de la sociedad” (Apaza, 21.03.25). Esta afirmación amplía el alcance de la orientación preventiva, al señalar que la formación relacionada con la igualdad y la prevención de la violencia no puede circunscribirse únicamente al espacio escolar, sino que requiere la participación de diferentes ámbitos de la sociedad.

A esta perspectiva se suma Delia Yucra, quien subrayó que “La igualdad de género se promueve mediante el comité que existe en cada DDE y mediante las acciones específicas de la Unidad de Género” (Yucra, 02.04.25). Este testimonio incorpora la dimensión institucional de la orientación curricular, al mostrar que la promoción de la igualdad también se relaciona con acciones e instancias destinadas a fortalecer el enfoque de género dentro del sistema educativo.

En síntesis, las entrevistas permiten identificar que la orientación sobre la violencia de género en el currículo se expresa, según los actores entrevistados, mediante el cuestionamiento de roles tradicionales, la promoción de la igualdad, las prácticas despatriarcalizadoras y determinadas acciones institucionales. Sin embargo, las respuestas también permiten advertir que esta orientación adquiere un sentido preventivo cuando trasciende la formulación de contenidos y se concreta en prácticas educativas e institucionales capaces de cuestionar las desigualdades de género.

5.6.4 Cuarto Eje: Existencia de lineamientos específicos que transversalicen el enfoque de género.

En relación con la existencia de lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género, las entrevistas permiten identificar diferentes elementos presentes en la orientación educativa, particularmente aquellos vinculados con una educación crítica, contextualizada y orientada a la igualdad. En este sentido, Dafne Yucra Castro señala que “La Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez [...] en la base de este énfasis está el tratamiento de las ciencias sociales en general, y de la Historia en particular, con mirada crítica de los hechos y de la forma de interpretarlos, superando el simple aprendizaje de nombres y datos descontextualizados” (Yucra, 06.03.25). Este planteamiento permite identificar la importancia de contar con orientaciones educativas que promuevan una mirada crítica sobre los contenidos y las formas de enseñanza, constituyendo un referente para la transversalización de perspectivas orientadas a cuestionar desigualdades y formas tradicionales de reproducción social.

En plano complementario, Andrés Mancilla indicó que “Se encuentra en el campo de saberes y conocimientos cosmos y pensamientos” (Mancilla, 07.03.25), vinculando la incorporación de estos contenidos con la valoración de cosmovisiones y saberes originarios. Esta perspectiva evidencia que la transversalización puede articularse con los diferentes campos de saberes y conocimientos establecidos en el currículo, permitiendo abordar el enfoque de género desde una perspectiva integral y contextualizada.

Desde otra perspectiva, el Padre Jhonny Jiménez manifestó que “Si, contribuye en parte, aunque la responsabilidad final del mismo es la familia y el estado, para tener una sociedad íntegra y equitativa” (Jiménez, 18.04.25). Su aporte permite identificar que la

transversalización del enfoque de género y la formación para la igualdad no constituyen una responsabilidad exclusiva del ámbito educativo, sino que requieren la participación corresponsable de la familia, el Estado y otros actores sociales.

En complementación, el líder de Kairos señaló que “Tiene relación con el valor de la dignidad con que Dios ha creado al hombre y a la mujer, también con el valor del amor y el respeto al prójimo” (Apaza, 21.03.25). Esta perspectiva incorpora una dimensión espiritual que, desde sus propios referentes, relaciona la igualdad con la dignidad y el respeto entre mujeres y hombres.

En síntesis, las entrevistas permiten identificar la existencia de diferentes referentes que pueden contribuir a la transversalización del enfoque de género, expresados en la educación crítica, la valoración de saberes y cosmovisiones, la corresponsabilidad de distintos actores y la promoción de la dignidad y el respeto. Sin embargo, las respuestas también muestran que estos elementos adquieren verdadero alcance transversal cuando logran articularse con las prácticas educativas y con acciones institucionales concretas, aspecto relevante para valorar las condiciones de concreción del enfoque de género en el currículo.

CONCLUSIONES

A partir del análisis documental, teórico, jurídico y de los resultados obtenidos mediante las entrevistas y encuestas, se establecen las siguientes conclusiones, organizadas en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación:

En primer lugar, el análisis de las directrices normativas nacionales e internacionales permitió establecer que la incorporación de la perspectiva de género en la educación boliviana cuenta con un amplio sustento jurídico, tanto a nivel nacional como internacional.

Entre las normas nacionales, la Constitución Política del Estado, la Ley N° 070, la Ley N° 348 y su reglamentación, que de manera complementaria con los instrumentos internacionales de protección de los derechos de las mujeres, reconocen la igualdad, la no discriminación, la despatriarcalización, la descolonización y la prevención de la violencia de género como elementos esenciales y necesarios para generar y construir mayores niveles de igualdad, prevenir la violencia, generar espacios de paz y construir sociedades más inclusivas. En consecuencia, la incorporación del enfoque de género en el ámbito educativo no constituye únicamente una orientación curricular, sino que responde a un marco normativo que demanda promover relaciones igualitarias y contribuir a la prevención de la violencia de género. Máxime cuando esta intención se materializa en un currículo para secundaria, momento de formación de principios y valores en adolescentes que, con sus actuaciones, podrán hacer cambios en la sociedad.

Sobre esta base normativa, el recorrido realizado por los principales referentes de la política educativa permitió advertir que la incorporación de elementos relacionados con la igualdad, el enfoque de género, la despatriarcalización, la descolonización y la prevención de la violencia no se produjo de manera progresiva ni sostenida a lo largo de la historia ni del período analizado. La consideración de las gestiones 2010, 2020 y 2022 permite observar un proceso marcado inicialmente por la voluntad de transformar la política educativa, expresada en la promulgación de la Ley N° 070 en 2010, sin que dicha orientación se tradujera de manera inmediata en contenidos curriculares concretos. Incluso al aproximarse a los diez años de su vigencia, el análisis no permitió advertir una incorporación significativa de estos elementos en la política educativa, siendo recién en la

gestión 2022 cuando se identificaron modificaciones más concretas en la malla curricular del nivel secundario. En este sentido, más que una evolución progresiva, los hallazgos permiten identificar un tránsito desde el reconocimiento normativo de determinadas orientaciones hacia su posterior incorporación curricular, aunque su presencia formal no garantiza por sí misma su concreción efectiva en las prácticas educativas.

Esta situación adquiere mayor relevancia al analizar los alcances, límites, pertinencia y potencial de la perspectiva de género en el diseño curricular para la prevención de la violencia de género. Los resultados obtenidos evidencian que el Currículo Base 2022 incorpora elementos relacionados con el enfoque de género, la igualdad, la convivencia armónica y la prevención de la violencia. Elementos que en esta investigación son fundamentales para alcanzar mayores niveles de igualdad y bajar los niveles de violencia basada en género. No obstante, las percepciones recogidas muestran que dicha incorporación presenta límites relacionados principalmente con su nivel de concreción, la capacitación y sensibilización docente y las condiciones institucionales para su transversalización. Por tanto, la presencia formal de contenidos vinculados con el enfoque de género constituye un avance pertinente, pero resulta insuficiente por sí sola para desarrollar plenamente su potencial preventivo.

En este sentido, los hallazgos permiten comprender que la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo no depende únicamente de la existencia de contenidos curriculares, sino también de las condiciones que permiten su apropiación y aplicación. La formación y sensibilización docente, la voluntad institucional y la posibilidad de transversalizar el enfoque en las diferentes áreas de conocimiento adquieren especial importancia para transformar las orientaciones normativas en prácticas educativas concretas. A ello se suman las distintas percepciones y posiciones expresadas por los actores consultados, que permiten advertir que la implementación del enfoque de género se desarrolla en un contexto en el que también persisten resistencias y desafíos de carácter institucional, social e individual.

De manera integradora, la investigación permite sostener que existe una brecha entre el reconocimiento formal del enfoque de género en el marco normativo y curricular y las condiciones necesarias para su concreción educativa. Los hallazgos muestran que el potencial preventivo del Currículo Base 2022 se encuentra condicionado por la posibilidad

de articular el reconocimiento normativo con procesos de formación, transversalización pedagógica y condiciones institucionales que favorezcan su aplicación. En este sentido, el principal desafío identificado no radica únicamente en incorporar nuevos contenidos, sino en generar las condiciones para que el enfoque de género pueda traducirse en prácticas educativas capaces de cuestionar desigualdades, estereotipos y relaciones de poder.

En consecuencia, el Currículo Base 2022 representa un avance en el reconocimiento educativo del enfoque de género y de la prevención de la violencia; sin embargo, su sola incorporación normativa no garantiza una transformación suficiente de las condiciones que reproducen las desigualdades de género. Su potencial preventivo dependerá, en buena medida, de la articulación entre reconocimiento normativo, transversalización pedagógica, condiciones institucionales, esfuerzos por capacitar y sensibilizar a los educadores. Se considera que el análisis, en su totalidad brinda elementos que, en conjunto permiten comprender los alcances y límites de la incorporación del enfoque de género en el currículo del nivel secundario respecto de su papel en la prevención de la violencia basada en género.

Se apuesta porque los avances se sigan construyendo para lograr mayor igualdad, menor violencia, mayores niveles de paz y desarrollo y con ello cumplir la aspiración constitucional de un buen vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Boliviana de Información. (17 de 10 de 2022). Obtenido de <https://abi.bo:https://abi.bo/index.php/noticias/economia/37-notas/noticias/sociedad/28606-encuentro-nacional-pedagogico-definira-la-nueva-malla-curricular-del-sistema-de-educacion>)
- Agencia de Noticias EFE. (19 de 01 de 2023). Obtenido de <https://www.swissinfo.ch:https://www.swissinfo.ch/spa/iglesia-maestros-y-oposici%C3%B3n-critican-nuevo-contenido-educativo-en-bolivia/48216060>
- Agencia de Noticias EFE. (06 de 03 de 2023). Obtenido de <https://www.swissinfo.ch:https://www.swissinfo.ch/spa/maestros-activan-nuevas-protestas-contra-el-nuevo-plan-de-estudios-en-bolivia/48337402>
- Agencia de Noticias Fides ANF. (19 de 01 de 2023). Obtenido de <https://www.noticiasfides.com:https://www.noticiasfides.com/nacional/sociedad/pedagogo-ve-que-nuevo-curriculo-es-un-34engano-34-del-gobierno-por-ser-alejada-de-la-realidad-educativa>
- Aguero, E. C. (08 de 2015). Obtenido de https://www.scielo.sa.cr:https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200009
- Alvarado Bordas, S., & Fernández, C. (2021). Canon literario escolar desde una perspectiva de género: revisión del diseño curricular dominicano y de las propuestas editoriales para el nivel secundario. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Alvarez, B. C. (2016). La Conquista y Colonización Española de América. *Historia Digital*.
- Alvarez, R. C. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista latinoamericana de estudios educativos*.
- Arroyo, R. (30 de 10 de 2004). <https://www.binasss.sa.cr/>. *Pensamiento Jurídico Feminista I*. Obtenido de <https://www.binasss.sa.cr/opac-ms/media/digitales/Violencia%20estructural%20de%20g%C3%A9nero.%20Una%20categor%C3%ADa%20necesaria%20de%20an%C3%A1lisis%20para%20los%20derechos%20humanos%20de%20las%20mujeres.pdf>
- Ávila Santamaría, R., Salgado, J., & Valladares, L. (2009). El género en el derecho: Ensayos críticos. Quito, Ecuador: V&M Gráficas (02 3201 171).
- Barffusón, R., Revilla Fajardo, J., & Carrillo Trujillo, C. D. (2010). <https://www.redalyc.org>. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29215980008.pdf>

- Barrera, H. E. (2024). Vivir bien/ buen vivir: Filosofías, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. *Revista vivienda y comunidades sustentables*.
- Barrido Valencia, N., & Ocampo Eyzaguirre, D. (2023). Violencia en el noviazgo en adolescentes. Municipio de Uncía, Región del Norte de Potosí, Bolivia. *Revista científica Portal de la Ciencia*.
- Bolivia Verifica. (22 de 02 de 2023). Obtenido de <https://boliviaverifica.bo:https://boliviaverifica.bo/el-rechazo-a-la-malla-curricular-la-razon-por-la-que-le-atribuyen-citas-falsas-al-dirigente-del-magisterio/>
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- CEDAW. (1994). *Recomendación General N°19: La Violencia contra la Mujer*.
- CEPAL. (24 de 11 de 2022). <https://www.cepal.org>. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-al-menos-4473-mujeres-fueron-victimas-feminicidio-america-latina-caribe-2021>
- Colás Bravo, P., & Jiménez Cortés, R. (2005). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista Educación*.
- Coordinadora de la Mujer. (23 de 11 de 2011). Obtenido de http://www.coordinadoradelamujer.org.bo:http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/web/boletin/boletin_mensaje.php?id=17
- Correo del Sur. (12 de 02 de 2023). Obtenido de <https://correodelsur.com:https://correodelsur.com/opinion/20230212/nueva-malla-curricular-mismos-inconvenientes.html>
- Cusicanqui, S. R. (1984). *Oprimidos pero no vencidos Luchas del campesinado Aymara y Quechwa 1900-1980*. La Paz: Hisbol.
- Donoso Vásquez, T., Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. (2014). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Durán, M. (2011). Radicalidad y Originalidad en el Proyecto de Educación Popular de Simón Rodríguez. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*.
- El País. (23 de 12 de 2022). Obtenido de https://elpais.bo:https://elpais.bo/nacional/20221223_magisterio-califica-de-demagogica-la-nueva-malla-curricular-y-gobierno-dice-que-es-pedagogico.html
- El País. (23 de 12 de 2022). Obtenido de https://elpais.bo:https://elpais.bo/nacional/20221223_magisterio-califica-de-demagogica-la-nueva-malla-curricular-y-gobierno-dice-que-es-pedagogico.html
- Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre". (2016). Obtenido de <https://www.mariscalsucre.edu.bo:https://www.mariscalsucre.edu.bo/institucion/historia.html>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (07 de 02 de 2009). Obtenido de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo:http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/app/webroot/archivos/CONSTITUCION.pdf>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (20 de 12 de 2010). Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org:https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_70-2010.pdf

- Estado Plurinacional de Bolivia. (09 de 03 de 2013). *Ley N° 348*. Obtenido de <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo>:
<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/348>
- Fiscalía General del Estado. (06 de 01 de 2024). Obtenido de <https://www.fiscalia.gob.bo>:
<https://www.fiscalia.gob.bo/noticia/ministerio-publico-registro-51770-casos-de-delitos-en-razon-de-genero-en-la-gestion-2023-la-mayoria-en-violencia-familiar-o-domestica>
- Gallardo López, J. A., & Gallardo Vasquez, P. (2019). *Revista educativa Hekademos*.
- Gallardo López, J. A., & Gallardo Vásquez, P. (26 de 06 de 2019). *Revista Educativa Hekademos*.
- Galván, I. O. (2009). <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50674480/Constitucion_boliviana_refundacion_estado-libre.pdf?1480678347=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_Constitucion_boliviana_y_la_refundacion.pdf&Expires=1701965716&Signature=A8e2elWilruCU-gaTel2
- Gómez, H. (2007). La prevención de la violenlncia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. Sevilla.
- Guardiana. (10 de 02 de 2023). Obtenido de <https://guardiana.com.bo>:
<https://guardiana.com.bo/opinion/a-proposito-de-la-nueva-malla-curricular/>
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X., & Provoste, P. (2011). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadoras y Formadores*. Chile: Hexagrama Consultoras.
- Ibañez, L. P. (2009). Epistemología y pedagogía de género: El referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Revista Horizontes Educativos*.
- Instituto Nacional de Estadística. (9 de 8 de 2016). Obtenido de <https://www.ine.gob.bo>:
https://www.ine.gob.bo/index.php/wpfd_file/la-autopertenencia-de-la-poblacion-boliviana-que-se-declara-ser-parte-de-las-naciones-y-pueblos-indigena-origenarios/
- La Razón. (02 de 12 de 2022). Obtenido de <https://www.la-razon.com>: https://www.la-razon.com/sociedad/2022/12/02/al-menos-170-000-maestros-se-actualizaron-en-la-curricula-educativa/?utm_source=chatgpt.com
- Lazcano, J. A. (11 de 2012). Obtenido de <https://www.redalyc.org>:
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041709012.pdf>
- Mayorga, F. (03 de 2008). <https://core.ac.uk>. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/160455943.pdf>
- Méndez, Z. G. (2005). Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el proyecto de educación popular. *Revista de Pedagogía*.
- Mesa Gisbert, C., de Mesa, J., & Gisbert, T. (2012). *Historia de Bolivia*. La Paz: Gisbert y Cía. S.A.
- Ministerio de Educación. (2017). <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar/bitstream/handle/123456789/3084/Res%20577-18%20-%20Aprueba%20y%20DC%20Agente%20de%20Policia.pdf?sequence=1>. Obtenido de <https://repositoriocurricular.educacion.gob.ar>

- Ministerio de Educación. (2012). Obtenido de <https://www.minedu.gob.bo:https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Curriculo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). Currículo base del sistema educativo plurinacional. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2023). Obtenido de <https://red.minedu.gob.bo:https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/4293>
- Ministerio de Educación. (29 de 04 de 2024). Obtenido de https://www.minedu.gob.bo:https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=7383:ministro-veliz-garantiza-acceso-a-la-educacion-para-mas-de-2-9-millones-de-estudiantes-en-la-gestion-2024&catid=182&Itemid=854
- Ministerio de Educación. (2025). Obtenido de <https://red.minedu.gob.bo:https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/85828>
- Ministerio de Educación. (2025). Obtenido de <https://red.minedu.gob.bo:https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/85829>
- Ministerio de Educación. (2025). <https://red.minedu.gob.bo>. Obtenido de <https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/85828>
- Ministerio de Educación. (2025). <https://red.minedu.gob.bo>. Obtenido de <https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/85829>
- Ministerio de Educación de Chile. (24 de 11 de 2023). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14919/curriculo-de-genero-oculto-para-profesoras-es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14919>
- Mosqueira, G. P. (10 de 06 de 2016). El Problema de la Evaluación en la Educación Boliviana: primaria, secundaria y universitaria (1825-2015). Obtenido de https://issuu.com:https://issuu.com/richardosinagamunoz/docs/unifranz_ensayo_evaluaci_n_edu_bol
- NACIONES UNIDAS. (18 de 12 de 1979). Obtenido de <https://www.ohchr.org:https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Niell, L., Koch, L., Bertoldi, M., Menchón, R., Fourty, A., & Navone, H. (2019). Reflexión crítica en torno a la inserción de las problemáticas de género en el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Física de la provincia de Santa Fe. *Revista de enseñanza de la Física*.
- OAS. (1994). Obtenido de <https://www.oas.org:https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Observatorio Regional Andino Contra el Femicidio. (2016). <https://www.parlamentoandino.org>. Obtenido de <https://www.parlamentoandino.org/images/quienes-somos/organos/comisiones-especiales/PDF/Estadisticas-Observatorio.pdf>
- OEA. (22 de 11 de 1969). Obtenido de https://transparenciauruapan.gob.:https://transparenciauruapan.gob.mx/wp-content/uploads/2021/05/Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos_Pacto_de_San_Jose_de_Costa_Rica_1.pdf

- Souza, W. I. (2017). *Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (Siglo XX y XXI)*. Obtenido de http://scielo.senescyt.gob.ec:86422017000100144&script=sci_arttext
- Tintaya, B. (06 de 12 de 2014). Bolivia, lucha contra la violencia de género. Buenos Aires. UNESCO. (2019). Obtenido de https://www.observatoriodelainfancia.es:https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5924
- UNESCO. (13 de 11 de 2023). <https://siteal.iiep.unesco.org>. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- UNESCO. (09 de 11 de 2023). <https://siteal.iiep.unesco.org>. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_genero
- UNICEF. (15 de 10 de 2020). Obtenido de <https://www.unicef.org:https://www.unicef.org/bolivia/comunicados-prensa/unicef-y-educo-bolivia-firman-un-acuerdo-para-prevenir-la-violencia-y-promover>
- UNICEF. (12 de 04 de 2024). Obtenido de <https://www.unicef.org:https://www.unicef.org/bolivia/comunicados-prensa/unicef-expresa-su-preocupacion-por-los-infanticidios-y-pide-proteger-la-infancia>
- Universidad de Sevilla. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación* 340.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Género y Diseño Curricular. En A. Toriz Pérez, & A. Lara López, *Género y Diseño Curricular*. México.
- Valenzuela Valenzuela, A., & Cartes Velasquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educacao*.
- Vatican News. (18 de 01 de 2023). Obtenido de <https://www.vaticannews.va:https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2023-01/la-iglesia-bolivia-ante-el-nuevo-curriculo-del-ministerio-de-edu.html>
- Vizcarra, M., Poo, A., & Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*.
- Yapu, M. (2015). Desafíos de la Educación Técnica y Profesional y Política Educativa en Bolivia.

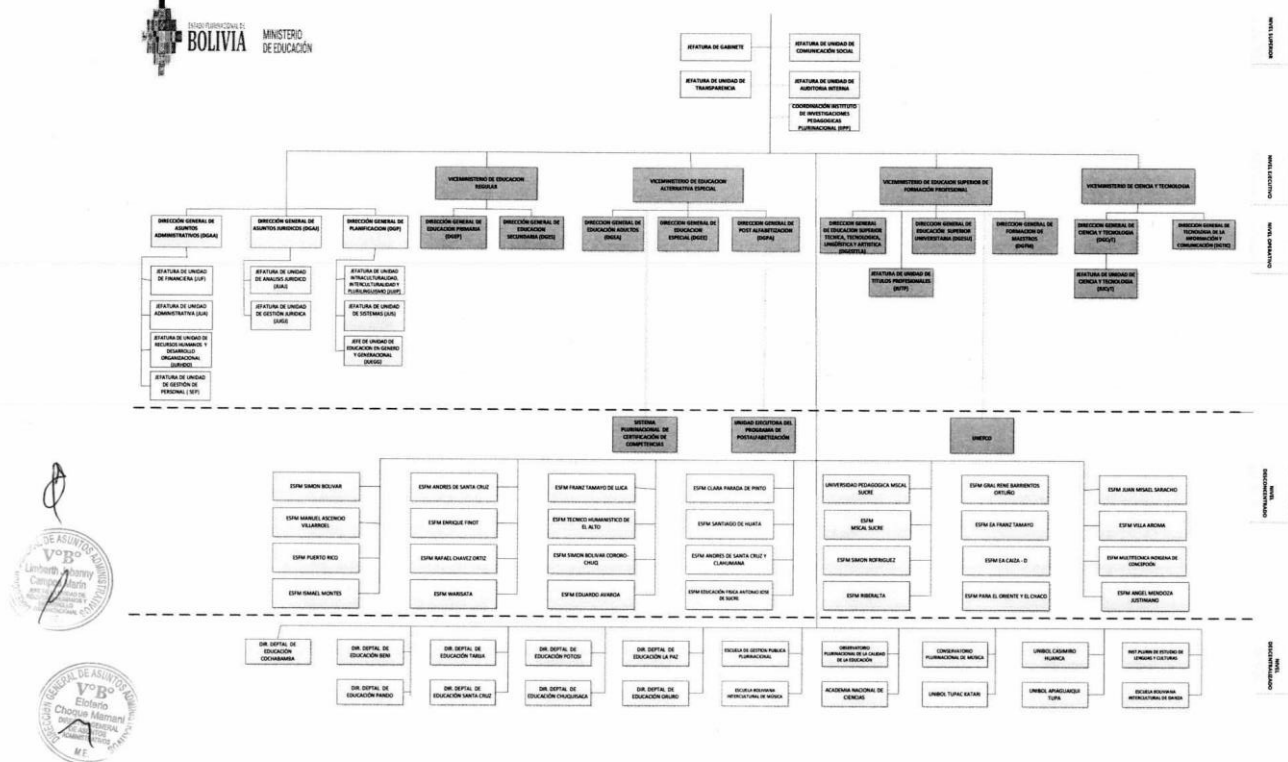
ANEXOS

ANEXO 1

Estructura Organizativa del Ministerio de Educación



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
BOLIVIA
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



ANEXO 2

Decreto Supremo N° 4449

de 13 de enero de 2021

B. Decreto Supremo N° 4449 de 13 de enero de 2021

El Decreto Supremo N° 4449 de 13 de enero de 2021, fue emitido con posterioridad a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-2019, con el propósito de garantizar y recuperar el derecho a la educación en el Estado Plurinacional de Bolivia.

DECRETO SUPREMO N° 4449
LUIS ALBERTO ARCE CATACORA
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

CONSIDERANDO:

Que el Artículo 17 de la Constitución Política del Estado, determina que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

Que los Parágrafos I y II del Artículo 77 del Texto Constitucional, establecen que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla; y el Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.

Que el Parágrafo I del Artículo 78 de la Constitución Política del Estado, dispone que la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

Que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, señala a la educación como un derecho fundamental del que gozan todas las personas sin distinción alguna, la cual tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Que el Parágrafo I del Artículo 72 de la Ley N° 070, de 20 de diciembre de 2010, de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", establece que el Estado Plurinacional, a través del Ministerio de Educación, ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional.

Que las medidas asumidas por el Gobierno de facto pretendieron reemplazar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo – MESCP, con un modelo educativo neoliberal, excluyendo a muchos estudiantes del acceso a la educación.

Que la decisión de clausurar el año escolar 2020 de forma anticipada y arbitraria por parte del Gobierno de facto, vulneró el derecho a la educación, reconocido como un derecho fundamental por la Constitución Política del Estado. La interrupción de la educación de niñas, niños y adolescentes en el país representó un retroceso para el desarrollo humano y una pérdida de oportunidades, generando un daño irreversible en contra de la educación boliviana.

Que el Sistema de Naciones Unidas exhortó al Estado boliviano a extremar los esfuerzos para garantizar, respetar y proteger el derecho a la educación, trabajando por la continuidad de los procesos educativos en condiciones de igualdad.

Que en el "6to. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional", realizado en diciembre de 2020, se acordó realizar acciones orientadas a recuperar el derecho a la educación para todas y todos los bolivianos. Por lo que es necesario declarar el año 2021 como el "Año por la Recuperación del Derecho a la Educación".

EN CONSEJO DE MINISTROS,**DECRETA:**

ARTÍCULO 1.- (OBJETO). El presente Decreto Supremo tiene por objeto declarar el “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”, reafirmando la importancia que tiene la educación para garantizar la protección de los demás derechos, y asegurar que las y los bolivianos tengan acceso de manera inclusiva y sin ninguna forma de discriminación.

ARTÍCULO 2.- (DECLARATORIA). Se declara el “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”, a fin de asegurar la restitución del derecho a la educación para las y los bolivianos.

ARTÍCULO 3.- (USO DE LA FRASE “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”).

I. Se dispone el uso obligatorio de la frase “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”, durante la presente gestión, en el papel membretado de las siguientes instituciones:

- a. Ministerios y Viceministerios de Estado;
- b. Instituciones públicas desconcentradas, descentralizadas y autárquicas del Órgano Ejecutivo del nivel central del Estado;
- c. Empresas Públicas del nivel central del Estado;
- d. Autoridades de Fiscalización y Control Social, así como otras Autoridades de Regulación del nivel central del Estado.

II. Los Órganos Legislativo, Judicial, Electoral, Gobiernos Autónomos Departamentales, Gobiernos Autónomos Municipales, Gobiernos Autónomos Indígena Originario Campesinos, organizaciones e instituciones afines a la temática, en el marco de sus atribuciones y/o competencias, podrán establecer el uso de la frase “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”.

DISPOSICIONES ADICIONALES

DISPOSICIÓN ADICIONAL ÚNICA. - La frase “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”, será incorporada en el papel membretado en el espacio definido y las características establecidas en el numeral 6.2 del Manual Identidad Imagen Gobierno, aprobado por Decreto Supremo N° 4445, de 13 de enero de 2021.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

DISPOSICIÓN TRANSITORIA ÚNICA. - A partir de la publicación del presente Decreto Supremo, el Ministerio de Educación en el marco de sus atribuciones, mediante Resolución Ministerial en un plazo no mayor a diez (10) días calendario, establecerá la implementación de las modalidades de atención: Presencial, Semipresencial y a Distancia en el Sistema Educativo Plurinacional, considerando las normas y medidas de bioseguridad a fin de evitar la propagación de la COVID-19 en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia.

ANEXO 3

Guía de Entrevistas

C. Guía de Entrevistas

En el presente anexo se incorporan las guías de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los distintos actores educativos, dirigenciales y eclesiales, elaboradas con el propósito de recopilar criterios, percepciones y experiencias relacionadas con el enfoque de género en el diseño curricular y su contribución a la prevención de la violencia.

A.1. Entrevista a Delia Yucra Rodas

La presente corresponde a la entrevista realizada a Delia Yucra Rodas, Directora General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, desarrollada con el propósito de recabar información vinculada al enfoque de género, despatriarcalización y prevención de la violencia en el ámbito educativo.

Guía de Cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA AUTORIDADES EDUCATIVAS

Mi nombre es Vanessa Mamani, estoy desarrollando la investigación sobre el Enfoque de Género en el Diseño Curricular del nivel secundario en Bolivia con el objetivo de determinar el grado de contribución en la prevención de la violencia.

Le agradezco haber aceptado esta entrevista que no va a tomar más de 15 minutos.

Para ello le voy a aplicar el siguiente cuestionario con 5 preguntas cerradas y 8 preguntas abiertas.

Preguntas cerradas

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	X	NO	
----	---	----	--

2. ¿Según su criterio y experiencia en el campo educativo, cree que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

3. ¿Según su conocimiento, existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

SI	x	NO	
----	---	----	--

4. ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

SI		NO	
	Por parte de docentes	x	Por parte de docentes
	Por parte de la iglesia católica	x	Por parte de la iglesia católica
	Por parte de otras iglesias señale	x	Por parte de otras iglesias señale
	Por parte de estudiantes	x	Por parte de estudiantes
	Por parte de madres o padres	x	Por parte de madres o padres

5. ¿De acuerdo a su experiencia, considera usted que el personal docente está capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

Muy capacitado y sensibilizado	
Poco capacitado	x
Ninguna capacitación	

Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas se plantean con el fin de conocer tanto su experiencia en el campo de la administración del sector educativo, así como conocer su punto de vista personal.

1.- ¿Que entiende por prevención de la violencia?

R.- Es prevenir situaciones violentas entre a través de un protocolo de actuación según el contexto.

2.- ¿Cree que el enfoque de prevención de la violencia de género y el enfoque de género han sido incorporados en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras? Señale al menos dos ideas.

R. A. Si, desde la lógica de los contenidos.
 B. A partir de las diversas capacitaciones

3.- ¿Según su criterio y experiencia, existe normativa o lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular? ¿Cuáles?

R.- La Unidad de Genero del Ministerio tiene la función de realizar todos los lineamientos necesarios.

4.- ¿Puede comentar, si conoce, en qué asignaturas específicas o áreas del currículo se aborda explícitamente la igualdad de género?

R.- Todas la abordan según sus contenidos como una transversal.

5.- ¿Si es que la igualdad de género se promueve en los contenidos educativos y materiales didácticos o estrategias pedagógicas, puede señalar de qué maneras, actividades, políticas institucionales o directrices? Señale al menos dos.

R.- A. Mediante el comité que existe en cada DDE.
 B. Mediante las acciones específicas de la Unidad de Genero.

6.- ¿Desde su punto de vista, cuáles cree que han sido los principales obstáculos para la implementación del enfoque de género en la malla curricular?

R.- La poca información que lleva grandes malos entendidos.

7.- ¿Frente a la resistencia de docentes, estudiantes, madres o padres de familia u otros sectores de la sociedad civil al nuevo diseño curricular, puede comentar, ¿cómo las autoridades han respondido y gestionado las críticas?

R.- A través de los protocolos y otros materiales.

8.- De acuerdo a su experiencia, considera usted que, frente a la capacitación y sensibilización del personal docente en materia de violencia de género y prevención de la violencia, las autoridades educativas o la política de educación debería tomar medidas? Qué sugerencias tiene. Señale al menos dos.

R.- A. Seguir capacitando a los actores educativos.

B. Concientización a los padres de familia porque en muchos casos la violencia proviene de la familia.

A.2. Entrevista a Andrés Mancilla Tamares

En esta sección se expone la entrevista efectuada a Andrés Mancilla Tamares, Subdirector de Educación Regular del Departamento de Chuquisaca, como parte del trabajo de campo desarrollado en la presente investigación.

Guía de Cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA AUTORIDADES EDUCATIVAS

Mi nombre es Vanessa Mamani, estoy desarrollando la investigación sobre el Enfoque de Género en el Diseño Curricular del nivel secundario en Bolivia con el objetivo de determinar el grado de contribución en la prevención de la violencia.

Le agradezco haber aceptado esta entrevista que no va a tomar más de 15 minutos.

Para ello le voy a aplicar el siguiente cuestionario con 5 preguntas cerradas y 8 preguntas abiertas.

Preguntas cerradas

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

2. ¿Según su criterio y experiencia en el campo educativo, cree que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI		NO	x
----	--	----	---

3. ¿Según su conocimiento, existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

SI	x	NO	
----	---	----	--

4. ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

SI		NO	
	Por parte de docentes	x	Por parte de docentes
	Por parte de la iglesia católica	x	Por parte de la iglesia católica
	Por parte de otras iglesias señale	x	Por parte de otras iglesias señale
	Por parte de estudiantes	x	Por parte de estudiantes
	Por parte de madres o padres	x	Por parte de madres o padres

5. ¿De acuerdo a su experiencia, considera usted que el personal docente está capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

Muy capacitado y sensibilizado	
Poco capacitado	x
Ninguna capacitación	

Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas se plantean con el fin de conocer tanto su experiencia en el campo de la administración del sector educativo, así como conocer su punto de vista personal.

1.- ¿Que entiende por prevención de la violencia?

R.- Anticiparse a que no exista violencia física y psicológica

2.- ¿Cree que el enfoque de prevención de la violencia de género y el enfoque de género han sido incorporados en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras? Señale al menos dos ideas.

R.- A. Se encuentra en los contenidos.

B. En las imágenes

3.- ¿Según su criterio y experiencia, existe normativa o lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular? ¿Cuáles?

R.- Se encuentra en el campo de saberes y conocimientos cosmos y pensamientos.

4.- ¿Puede comentar, si conoce, en qué asignaturas específicas o áreas del currículo se aborda explícitamente la igualdad de género?

R.- En valores espiritualidad y religiones

5.- ¿Si es que la igualdad de género se promueve en los contenidos educativos y materiales didácticos o estrategias pedagógicas, puede señalar de qué maneras, actividades, políticas institucionales o directrices? Señale al menos dos

R.- A. Actividades despatriarcalizadoras

B. Todos somos iguales y trato al público con calidez y calidad.

6.- ¿Desde su punto de vista, cuáles cree que han sido los principales obstáculos para la implementación del enfoque de género en la malla curricular?

R.- El poco conocimiento en los maestros y padres de familia.

7.- ¿Frente a la resistencia de docentes, estudiantes, madres o padres de familia u otros sectores de la sociedad civil al nuevo diseño curricular, puede comentar, ¿cómo las autoridades han respondido y gestionado las críticas?

R.- Todos los actores educativos están de acuerdo en la implementación de nuevas políticas contra la violencia.

8.- De acuerdo a su experiencia, considera usted que, frente a la capacitación y sensibilización del personal docente en materia de violencia de género y prevención de la violencia, las autoridades educativas o la política de educación debería tomar medidas? Qué sugerencias tiene. Señale al menos dos.

R.- A. Crear el programa despatriarcalización.

B. Crear el comité contra la violencia en cada institución.

A.3. Entrevista a Dafne Yucra Castro

En el presente apartado se presenta la entrevista realizada a Dafne Yucra Castro, Responsable de los Gabinetes de Atención Integral para Estudiantes (GAIE), instancia aprobada mediante Ley Departamental 597/2025, con el propósito de recoger criterios relacionados con la prevención de la violencia, la atención integral a estudiantes y la incorporación del enfoque de género en el ámbito educativo.

Guía de Cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA AUTORIDADES EDUCATIVAS

Mi nombre es Vanessa Mamani, estoy desarrollando la investigación sobre el Enfoque de Género en el Diseño Curricular del nivel secundario en Bolivia con el objetivo de determinar el grado de contribución en la prevención de la violencia.

Le agradezco haber aceptado esta entrevista que no va a tomar más de 15 minutos.

Para ello le voy a aplicar el siguiente cuestionario con 5 preguntas cerradas y 8 preguntas abiertas.

Preguntas cerradas

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

2. ¿Según su criterio y experiencia en el campo educativo, cree que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

3. ¿Según su conocimiento, existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

SI	x	NO	
----	---	----	--

4. ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

SI		NO	
x	Por parte de docentes		Por parte de docentes
	Por parte de la iglesia católica		Por parte de la iglesia católica
	Por parte de otras iglesias señale		Por parte de otras iglesias señale
	Por parte de estudiantes		Por parte de estudiantes
x	Por parte de madres o padres		Por parte de madres o padres

5. ¿De acuerdo a su experiencia, considera usted que el personal docente está capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

Muy capacitado y sensibilizado	
Poco capacitado	x
Ninguna capacitación	

Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas se plantean con el fin de conocer tanto su experiencia en el campo de la administración del sector educativo, así como conocer su punto de vista personal.

1.- ¿Que entiende por prevención de la violencia?

R.- La prevención se entiende como una forma de actuar de forma anticipada ante un problema, en caso de la violencia, con la prevención se desea disminuir los casos que se presentan día a día en la sociedad.

2.- ¿Cree que el enfoque de prevención de la violencia de género y el enfoque de género han sido incorporados en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras? Señale al menos dos ideas.

R.- A la fecha se cuenta con protocolos de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual. Y así mismo con lineamientos para la convivencia pacífica y armónica con igualdad y equidad de género y generacional.

3.- ¿Según su criterio y experiencia, existe normativa o lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular? ¿Cuáles?

R.- Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Perez,001/2025 Resolución Ministerial,1040/ 2022 Currículo Base de los tres Subsistemas.

4.- ¿Puede comentar, si conoce, en qué asignaturas específicas o áreas del currículo se aborda explícitamente la igualdad de género?

R.- En la especialidad comunidad y sociedad (ciencias sociales)

5.- ¿Si es que la igualdad de género se promueve en los contenidos educativos y materiales didácticos o estrategias pedagógicas, puede señalar de qué maneras, actividades, políticas institucionales o directrices? Señale al menos dos

R.- Si bien se cuenta con las normativas donde se tiene que trabajar contenidos sobre la igualdad de género, a su vez no se cuenta con registros establecidos en cuento al reporte de

la labor que realizan sobre estos contenidos en la Unidades Educativas.

6.- ¿Desde su punto de vista, ¿cuáles cree que han sido los principales obstáculos para la implementación del enfoque de género en la malla curricular?

R.- Mucho se habla de la educación patriarcal señalando a las mujeres como principales educadoras, es decir, se les atribuye a las madres la educación de las hijas se le impuso fue bajo la lógica masculina, por eso a las mujeres se les educa para gustarle a los hombres, a buscar una pareja hombre, a formar una familia, a ser madres, o sea, nos educan como los hombres quieren que nos eduquen. A los hombres se les enseña a ser los patriarcas del hogar, de la sociedad y de las instituciones, a mirarse como seres superiores. A las mujeres nos imponen la culpa por ser mujeres y a los hombres se les impone el poder y la verdad.

7.- ¿Frente a la resistencia de docentes, estudiantes, madres o padres de familia u otros sectores de la sociedad civil al nuevo diseño curricular, puede comentar, ¿cómo las autoridades han respondido y gestionado las críticas?

R.- Si bien la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez subraya la despatriarcalización y la lucha contra la violencia, como una de sus bases, la presente actualización curricular ha reforzado esta perspectiva llevándola en contenidos concretos y específicos hasta los mismos planes y programas en diferentes campos y áreas de saberes y conocimientos. En la base de este énfasis está el tratamiento de las ciencias sociales en general, y de la Historia en particular, con mirada crítica de los hechos y de la forma de interpretarlos, superando el simple aprendizaje de nombres y datos descontextualizados, en ese sentido como autoridades de educación hacer cumplir las leyes y normativas es su principal función.

8.- De acuerdo a su experiencia, considera usted que, frente a la capacitación y sensibilización del personal docente en materia de violencia de género y prevención de la violencia, las autoridades educativas o la política de educación debería tomar medidas? Qué sugerencias tiene. Señale al menos dos.

R.- Efectivamente se deben tomar medidas políticas educativas que surgen de la

experiencia de los maestros, padres de familia y otros actores involucrados en la educación, para lograr la implementación de contenidos relacionados a la violencia de género a través de congresos, encuentros educativos, etc.

A.4. Entrevista a Pedro Millares

En este apartado se expone la entrevista realizada a Pedro Millares, miembro de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia, como parte del trabajo de campo de la presente investigación.

Guía de Cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA AUTORIDADES DIRIGENCIALES EDUCATIVAS

Mi nombre es Vanessa Nelvi Mamani, estoy desarrollando la investigación sobre el Enfoque de Género en el Diseño Curricular del nivel secundario en Bolivia con el objetivo de determinar el grado de contribución en la prevención de la violencia.

Le agradezco haber aceptado esta entrevista que no va a tomar más de 15 minutos.

Para ello le voy a aplicar el siguiente cuestionario con 6 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas.

Preguntas cerradas

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

2. ¿Según su criterio y experiencia en el campo educativo, como dirigente, cree que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

3. ¿Según su conocimiento y desde su actividad dirigencial, considera que existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

SI	x	NO	
----	---	----	--

4. ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

SI		NO	
	Por parte de docentes		Por parte de docentes
	Por parte de la iglesia católica		Por parte de la iglesia católica
	Por parte de otras iglesias señale		Por parte de otras iglesias señale
	Por parte de estudiantes		Por parte de estudiantes
	Por parte de padres o madres		Por parte de padres o madres
x	Por parte de algunas instancias dirigenciales		Por parte de algunas instancias dirigenciales

- 5.- ¿De acuerdo a su experiencia, considera que, desde la actividad dirigencial se puede apoyar en la capacitación al personal docente en esta tarea o si el personal está suficientemente capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

Muy capacitado y sensibilizado	
Poco capacitado	
Ninguna capacitación	
Como dirigentes debemos apoyar a la capacitación y gestionar espacios	x
No es parte de la actividad dirigencial apoyar en la capacitación	

6.- Desde la dirigencia han realizado actividades o tomado medidas específicas para promover la igualdad de género en el diseño curricular?

SI		NO	
x	Hemos realizado una o más actividades para lograr estos cambios en la malla.		No hemos realizado ninguna actividad

Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas se plantean con el fin de conocer tanto su experiencia en el campo de la administración del sector educativo, así como conocer su punto de vista personal.

1.- Desde el rol directivo que ocupa ¿Cómo definiría la prevención de la violencia en el ámbito educativo?

R.- a) Me abstengo a responder

b) completa la respuesta

Dando cursos y talleres de capacitación sobre la temática prevención de violencia en el ámbito educativo, en diferentes escenarios con todos los actores educativos.

2.- ¿Considera que el enfoque de prevención de la violencia de género y el enfoque de género han sido incorporados en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras se evidencian en la planificación y ejecución educativa? Señale al menos dos ejemplos.

R.- a) Me abstengo

b) completa la respuesta

Se toma en cuenta las actividades del plan de convivencia armónica.

Otra situación algunas unidades educativas lo toman esa temática para trabajar en la unidad educativa con el proyecto sociocomunitario productivo.

3.- ¿Según su, experiencia directiva, existe normativa o lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular? ¿Cuáles?

R.- Me abstengo ese término transversalización a que se refiere?

4.- Desde la perspectiva directiva ¿Cuáles han sido los principales desafíos u obstáculos que han identificado para la implementación del enfoque de género en el diseño curricular?

R.- En la actualidad se aplica la igualdad de oportunidades en los distintos géneros.

5.- Desde su rol de liderazgo ¿Qué medidas concretas propondría para fortalecer la prevención de la violencia en el ámbito educativo? Señale al menos dos ideas.

R.- A. aplicar las normativas vigentes con la fuerza de ley. porque cambiar mentes se trata de trabajar desde los más pequeños.

B.- Concienciación, orientación y compromisos para mejorar la actitud en los agresores y agredidos.

6.- ¿Existe normativa o acuerdos interinstitucionales con la Confederación de maestras y maestros que orienten o impulsen la prevención de la violencia?

R.- En lo específico, no existen, se trabajan porque son políticas de gobierno.

A.5. Entrevista a Jhonny Jiménez Zelaya

En esta otra sección se expone la entrevista realizada a Jhonny Jiménez Zelaya, Padre de la Capilla San Juan Bautista de la ciudad de La Paz, como parte del trabajo de campo desarrollado en la presente investigación.

Guía de Cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA PERSONEROS ECLESIALES

Mi nombre es Vanessa Mamani, estoy desarrollando la investigación sobre el Enfoque de Género en el Diseño Curricular del nivel Secundario en Bolivia con el objetivo de determinar el grado de contribución en la prevención de la violencia.

Le agradezco haber aceptado esta entrevista que no va a tomar más de 15 minutos.

Para ello le voy a aplicar el siguiente cuestionario con 6 preguntas cerradas y 9 preguntas abiertas.

Preguntas cerradas

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

2. ¿Según su criterio y experiencia, como parte de una institución religiosa en relación con el campo educativo, conoce sobre el nuevo diseño curricular que ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

3. (Si la respuesta anterior es SI). ¿Desde su experiencia trabajando en una institución eclesiástica, considera que el diseño curricular vigente ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género desde un enfoque integral?

SI	x	NO	
----	---	----	--

4. ¿Según su conocimiento, existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

SI	x	NO	
----	---	----	--

5. ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

SI		NO	
	Por parte de docentes	x	Por parte de docentes
	Por parte de la iglesia católica	x	Por parte de la iglesia católica
	Por parte de otras iglesias señale	x	Por parte de otras iglesias señale
	Por parte de estudiantes	x	Por parte de estudiantes
	Por parte de madres o padres	x	Por parte de madres o padres

6. ¿De acuerdo a su experiencia, considera usted que el personal docente está capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

Muy capacitado y sensibilizado	
Poco capacitado	x
Ninguna capacitación	

Preguntas Abiertas

Las preguntas abiertas son para conocer desde su ejercicio profesional desde una institución eclesiástica y en relación con la administración del sector educativo, así como conocer su punto de vista.

1.- ¿Que entiende por prevención de la violencia? ¿Este concepto está vinculado a la iglesia y de qué manera?

R.- La prevención son estrategias, acciones y medidas diseñadas para evitar que se produzcan situaciones violentas o para reducir su frecuencia en la sociedad, está vinculado con la Iglesia Católica porque se trabaja por en fomentar la cultura de paz a ejemplo de Jesucristo.

2.- ¿Cree que el enfoque de prevención de la violencia de género y el enfoque de género han sido incorporados en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras? Señale al menos dos ideas.

R.- Están incorporados en el diseño curricular; por ejemplo, se incluye en los planes de estudio contenido de igualdad de género relacionados con los derechos humanos, también se trabaja en la sensibilización y prevención de violencia los 25 de acuerdo a actividades programadas al inicio de la gestión escolar.

3.- Sobre la respuesta anterior, ¿Considera que las incorporaciones han sido positivas y en qué sentido aportan a una formación integral de los adolescentes?

R.- Ayuda para sensibilizar y formar a los estudiantes, aunque falta mayor compromiso de ambas partes.

4.- ¿Considera que el enfoque de género en la educación contribuye a la formación de una sociedad más equitativa?

R.- Si, contribuye en parte, aunque la responsabilidad final del mismo es la familia y el estado, para tener una sociedad integra y equitativa.

5.- ¿En función de la repuesta 4, Se puede decir que el principio de igualdad y no discriminación tiene relación con los valores de la iglesia? Con qué valores

R.- Si, porque la Iglesia predica el amor al prójimo y al necesitado.

La unidad y equidad como nos lo recuerda el Apóstol Pablo: "no hay judío ni griego, esclavo ni libre, hombre ni mujer, porque todos son uno en Cristo Jesús" (Gálatas 3,28). Es un compromiso social de justicia y respeto hacia los más pobres y oprimidos.

6.- ¿Desde su punto de vista, cuáles cree que son los principales desaciertos de la política educativa de prevención de la violencia en el diseño curricular?

R.- Falta de participación comunitaria, ya que la prevención de la violencia es un trabajo común que no solo se debe crear políticas y dejar que se arreglen como puedan en las unidades educativas, se necesita recursos humanos económicos y sobre todo el seguimiento y evaluación continua.

7. Desde su perspectiva, ¿Qué aspectos del enfoque de género aplicado al diseño curricular, debería eliminarse, reforzarse o modificarse?

R.- La ideología de género debería ser más integra.

8.- ¿Cómo debería abordarse la educación con enfoque de género en los colegios de orientación católica?

R.- Debe abordarse desde la fe, desde las enseñanzas que existen en la Biblia, que nos hablan de la igualdad, amor al prójimo, solidaridad, empatía, respeto, etc.

9.- De acuerdo a su experiencia, considera usted que, frente a la capacitación y sensibilización del personal docente en materia de violencia de género y prevención de la violencia, las autoridades educativas o la política de educación debería tomar medidas? Qué sugerencias tiene. Señale al menos dos.

R.- A. Se debe fortalecer los valores en la familia y en la sociedad, y también las autoridades que incentiven las políticas contra la violencia lo efectivicen con el ejemplo, no sirve de nada hablarles a los estudiantes de violencia si las noticias todos los días son contrarias y pareciera que no se hizo nada al respecto.

B. Sería bueno que desde los medios de comunicación se difundan temas o noticias positivas y no todo lo negativo y violento que pasa en la sociedad.

A.6. Entrevista a Erwin Apaza

En esta sección se expone la entrevista realizada al líder de la Congregación Kairos de la ciudad de Sucre.

Guía de Cuestionario:

CUESTIONARIO DE PREGUNTAS PARA PERSONEROS ECLESIALES

Mi nombre es Vanessa Mamani, estoy desarrollando la investigación sobre el Enfoque de Género en el Diseño Curricular del nivel Secundario en Bolivia con el objetivo de determinar el grado de contribución en la prevención de la violencia.

Le agradezco haber aceptado esta entrevista que no va a tomar más de 15 minutos.

Para ello le voy a aplicar el siguiente cuestionario con 6 preguntas cerradas y 9 preguntas abiertas.

Preguntas cerradas

1. ¿Tiene un concepto de prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI	x	NO	
----	---	----	--

2. ¿Según su criterio y experiencia, como parte de una institución religiosa en relación con el campo educativo, conoce sobre el nuevo diseño curricular que ha incorporado la prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género?

SI		NO	x
----	--	----	---

3. (Si la respuesta anterior es SI). Desde su experiencia trabajando en una institución eclesiástica, considera que el diseño curricular vigente ha incorporado la

prevención de la violencia hacia las mujeres o de la violencia basada en género desde un enfoque integral?

SI		NO	
----	--	----	--

4. ¿Según su conocimiento, existen lineamientos específicos que orienten la transversalización del enfoque de género en el diseño curricular vigente?

SI		NO	X
----	--	----	---

5. ¿Considera que ha existido resistencia a la malla curricular?

SI		NO	
	Por parte de docentes	x	Por parte de docentes
	Por parte de la iglesia católica	x	Por parte de la iglesia católica
x	Por parte de otras iglesias señale		Por parte de otras iglesias señale
	Por parte de estudiantes	x	Por parte de estudiantes
x	Por parte de madres o padres		Por parte de madres o padres

6. ¿De acuerdo a su experiencia, considera usted que el personal docente está capacitado y sensibilizado frente a la perspectiva de género y a la prevención de violencia de género?

Muy capacitado y sensibilizado	
Poco capacitado	x
Ninguna capacitación	

Preguntas Abiertas

Las preguntas abiertas son para conocer desde su ejercicio profesional desde una institución eclesiástica y en relación con la administración del sector educativo, así como conocer su punto de vista.

1.- ¿Que entiende por prevención de la violencia? Este concepto está vinculado a la iglesia y de qué manera?

R.- Entiendo que son todas las medidas que de forma preventiva se pueden aplicar a un grupo de personas con el fin de detener o detectar actos de violencia. Al ser la iglesia un grupo social que en su mayoría aglomera familias, si está vinculado a la posibilidad de violencia de género.

2.- ¿Cree que el enfoque de prevención de la violencia de género y el enfoque de género han sido incorporados en el diseño curricular vigente y de qué manera o de qué maneras? Señale al menos dos ideas.

R.- No tengo conocimiento acerca del enfoque de prevención de la violencia de género, dentro de la iglesia buscamos establecer una conducta anti violencia a partir de los principios bíblicos.

3.- Sobre la respuesta anterior, ¿Considera que las incorporaciones han sido positivas y en qué sentido aportan a una formación integral de los adolescentes?

R.- No hemos realizado ninguna incorporación.

4.- ¿Considera que el enfoque de género en la educación contribuye a la formación de una sociedad más equitativa?

R.- Considero que es importante y una pieza clave que se desarrolla de manera integral no solo en las aulas educativas, sino también en todas las instancias de la sociedad.

5.- ¿En función de la repuesta 4, Se puede decir que el principio de igualdad y no discriminación tiene relación con los valores de la iglesia? Con qué valores

R.- Tiene relación con el valor de la dignidad con que Dios ha creado al hombre y la mujer, también con el valor del amor y el respeto al prójimo que promueve la iglesia, y finalmente con el valor de la benignidad y paz que Dios fomenta en medio de una sociedad. Además de muchos otros valores que se podrían mencionar.

6.- Desde su punto de vista, ¿cuáles cree que son los principales desaciertos de la política educativa de prevención de la violencia en el diseño curricular?

R.- Desconozco la política educativa de prevención de la violencia.

7. Desde su perspectiva, ¿Qué aspectos del enfoque de género aplicado al diseño curricular, debería eliminarse, reforzarse o modificarse?

R.- Honestamente tengo un conocimiento muy escaso al respecto del tema.

8.- ¿Cómo debería abordarse la educación con enfoque de género en los colegios de orientación católica?

R.- No tengo ninguna opinión al respecto.

9.- De acuerdo a su experiencia, considera usted que, frente a la capacitación y sensibilización del personal docente en materia de violencia de género y prevención de la violencia, las autoridades educativas o la política de educación debería tomar medidas? Qué sugerencias tiene. Señale al menos dos.

R.- A. Realizar un trabajo integral con todos los actores a través de la concientización e información acerca del tema.

B. Establecer espacios de confianza y medios que sean capaces de detectar hechos de violencia de genero.