

CONSULTORÍA:

***"Diagnóstico de situación de la violencia, necesidades de aprendizaje y apoyo didáctico, para desarrollar contenidos curriculares, vinculados a convivencia pacífica y armónica en la educación secundaria, comunitaria, productiva".
CEMSE - ACLO".***

DOCUMENTO DIAGNOSTICO

Consultoras: María del Rosario Aquím Chávez, MSc.

Soledad Domínguez, MSc.

Equipo de apoyo: Oscar Ordóñez, Alvaro

Aguilera y Yungaro Santalla

La Paz – Bolivia

2025

Contenido

.....	1
Resumen Ejecutivo	5
CAPITULO I: INTRODUCCION	7
1. Contexto de la problemática en el marco de la ESCP	7
2. Justificación del diagnóstico	11
3. Objetivos (general y específicos)	14
4. Los espacios geográficos involucrados en este diagnóstico	14
5. Breve descripción de los actores involucrados	20
CAPITULO II: ENFOQUE Y FUNDAMENTOS TEORICOS	23
1. Principios del modelo educativo	23
2. Enfoque interseccional: género, clase, etnia, edad, orientación, territorio.....	25
3. Despatriarcalización y descolonización en la práctica educativa.....	26
4. Marco normativo y pedagógico (Ley 070, reglamentos, Planes de Convivencia, PSP)	28
CAPITULO III: DISEÑO METODOLOGICO.....	31
1. Diagnóstico Interseccional Participativo	31
2. Preparación de los instrumentos metodológicos	33
3. Caracterización de las Unidades Educativas seleccionadas	35
4. Criterios éticos: consentimiento informado, resguardo de voces	45
CAPITULO IV: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS/LOS DOCENTES	46
Encuesta a las/los Docentes de las cinco Unidades Educativas seleccionadas	46
1. Datos Socio-Demográficos de las/los Docentes encuestados	46
2. Perfil sociodemográfico y análisis crítico del personal docente encuestado	51
3. Respuestas de los Docentes a las preguntas del cuestionario	53
4. Sistematización de hallazgos: Docentes	92
5. Conclusión crítica general sobre los/as docentes	94
CAPITULO V: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS/LOS ESTUDIANTES	96
Encuesta a las/los Estudiantes de las cinco Unidades Educativas seleccionadas	96
1. Datos Socio-Demográficos de las/los Estudiantes encuestados	96
2. Análisis crítico y Perfil Socio-Demográfico del estudiantado encuestado	99
3. Respuestas de las/los Estudiantes a las preguntas del cuestionario	101
4. Sistematización de hallazgos: Estudiantes.....	131

5. Conclusión crítica general sobre las/los estudiantes	134
CAPITULO VI: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS MESAS DE TRABAJO	136
Mesas de Trabajo con Docentes, Estudiantes, Gobierno Estudiantil y Juntas Escolares de las cinco Unidades Educativas seleccionadas	136
1. Participación en las Mesas de Trabajo.....	136
2. Algunos datos estadísticos de las/los participantes en las Mesas de Trabajo	137
3. Respuestas de los Docentes y Estudiantes a las preguntas de las Mesas de Trabajo	139
4. Sistematización de los hallazgos, en las Mesas de Trabajo.....	149
5. Conclusión crítica general sobre las Mesas de Trabajo	152
CAPITULO VII: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	154
Entrevistas en Profundidad con Autoridades Distritales, Directores, Gobierno Estudiantil y Juntas Escolares de las cinco Unidades Educativas seleccionadas	154
1. Participación en las Entrevistas en Profundidad a autoridades educativas	154
2. Algunos datos estadísticos, sobre las/los entrevistados.....	155
3. Respuestas de las Autoridades Educativas a las Entrevistas en Profundidad	156
UNIDAD EDUCATIVA “MÉNDEZ ARCO”, CHIMEO.	156
UNIDAD EDUCATIVA “TAMANIGUATÍ”, MACHARETÍ.....	160
UNIDAD EDUCATIVA “JUAN JOSE TÓRREZ”, EL ALTO	165
UNIDAD EDUCATIVA “14 DE ENERO”, PRESTO	170
UNIDAD EDUCATIVA “ANDRES DE SANTA CRUZ”, TUPIZA.....	180
CAPITULO VIII: SINTESIS Y CONCLUSIONES POR OBJETIVOS DEL DIAGNOSTICO	189
Objetivo 1: Diagnosticar la situación actual de violencia, discriminación y convivencia en unidades educativas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva (ESCP).....	189
Objetivo 2: Identificar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, relacionadas con la convivencia pacífica, la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad y la vida en armonía con la Madre Tierra	191
Objetivo 3: Reconocer las necesidades de apoyo didáctico de las y los docentes, para fortalecer el abordaje de los contenidos relacionados con convivencia pacífica, igualdad, inclusión, interculturalidad y armonía con la Madre Tierra en el currículo	193
Objetivo 4: Sistematizar referentes normativos, conceptuales y metodológicos relevantes, que orienten el diseño de la estrategia didáctica.....	195
Objetivo 5: Proponer recomendaciones pedagógicas y didácticas que contribuyan al desarrollo integral de contenidos curriculares vinculados a la convivencia armónica	197
Conclusión general	199

CAPITULO IX: PROPUESTA DE INTERVENCION PEDAGOGICA INTEGRAL PARA LA CONVIVENCIA, LA INCLUSION Y LA TRANSFORMACION EDUCATIVA EN LA ESCP	201
1. Justificación	201
2. Objetivo General	201
3. Objetivos Específicos	201
4. Resultados Esperados.....	201
5. Líneas de Acción	202
6. Enfoques Transversales	203
ANEXOS.....	204
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	205

Resumen Ejecutivo

Este documento contiene un diagnóstico situacional y recopila referentes normativos y conceptuales que sirvan de base para diseñar una estrategia didáctica de apoyo al desarrollo integral de contenidos curriculares en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, orientados a promover la convivencia pacífica y armónica, incorporando los enfoques de inclusión, interculturalidad, igualdad de género, vida libre de violencia y armonía con la Madre Tierra.

Contiene, además, referentes conceptuales y normativos que abarcan tanto la Constitución Política del Estado, la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, el Código Niño, Niña y Adolescente y otras leyes relacionadas con la protección de la violencia y la discriminación a niñas, niños y adolescentes, como normativas y lineamientos ministeriales para prevenir la violencia en ámbitos escolares, detectar la violencia intrafamiliar que afecta a las y los estudiantes y diseñar planes de convivencia pacífica y armónica con enfoques conceptuales filosóficos y prácticos como el Vivir Bien, la despatriarcalización, la descolonización, la crisis climática y otros temas que afectan a las comunidades educativas.

Está construido sobre los datos generados por la recopilación de información cuantitativa y cualitativa recogida en encuestas estructuradas, entrevistas a informantes clave y mesas de trabajo en unidades educativas pertenecientes a la cultura aymara, la cultura quechua y la cultura guaraní en cinco municipios de Bolivia.

Por todo eso, este documento tiene como finalidad dar luces sobre la situación de la violencia en las unidades educativas en las que se intervino y establecer necesidades de aprendizaje y apoyo didáctico expresadas en esos lugares para desarrollar contenidos curriculares vinculados a la convivencia pacífica y armónica en la educación secundaria comunitaria productiva.

Los hallazgos contenidos en este documento revelan distintas situaciones y condiciones que apuntan a la prevalencia o emergencia de situaciones de violencia, discriminación y exclusión presentes en las actividades cotidianas de muchas unidades educativas. Muestra cómo esta violencia, discriminación y exclusión afecta al bienestar emocional, la participación plena y el desarrollo integral de las y los estudiantes y revela cómo se está naturalizando la violencia simbólica y la violencia digital con la persistencia de prejuicios sexistas, racistas y clasistas heredados de situaciones patriarcales y coloniales de larga data que se vuelven a reciclar en los hogares y en las aulas.

También identifica notables potencialidades con el apoyo de las y los docentes, el personal administrativo jerárquico y la participación estudiantil y de madres y padres de familia, especialmente en los proyectos socio-productivos y los planes de convivencia pacífica y armónica para articular saberes comunitarios y contenidos curriculares capaces de

incorporar prácticas culturales propias de los contextos comunitarios, normas ancestrales, redes de cuidado y memorias colectivas.

En la investigación se ha aplicado la metodología interseccional, que responde a la necesidad de comprender, de manera integral, las múltiples y entrecruzadas formas de violencia, discriminación y exclusión, que afectan a estudiantes y docentes, en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva. Esta metodología asume que la violencia y la falta de convivencia armónica no pueden analizarse desde una sola dimensión, sino que deben abordarse reconociendo cómo interactúan diversas condiciones como la edad, la identidad étnica y cultural, el idioma, el territorio, la discapacidad y las desigualdades socioeconómicas. Filosóficamente, se alinea con los principios descolonizadores, comunitarios y liberadores de la Ley "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" y recupera voces de la comunidad educativa para co-crear propuestas transformadoras con justicia social.

Con todos los hallazgos realizados, el documento realiza una propuesta de intervención pedagógica integral para la convivencia, la inclusión y la transformación educativa en la educación secundaria comunitaria productiva, planteando un conjunto de acciones estructuradas que vayan fortalecer la convivencia armónica, la equidad y el respeto a la diversidad desde una pedagogía crítica situada, despatriarcalizadora e interseccional, articulada con los proyecto socio-productivos, el currículo base y los currículos regionalizados y los marcos normativos vigentes.

CAPITULO I: INTRODUCCION

1. Contexto de la problemática en el marco de la ESCP

a. *LA EDUCACIÓN COMO IMPOSICIÓN ESTATAL*

La educación es la principal institución especializada que todo Estado tiene para hacer que las personas se adecuen a vivir en sociedad. Por eso, la escuela no opera en un vacío de poder. La educación se entiende como un hecho intrínsecamente impuesto, coercitivo, porque responde a una estructura estatal que define qué, cómo y cuándo se debe aprender algo. La escuela, concretamente, genera relaciones desiguales de poder con sus estudiantes al representar la autoridad del Estado y las normas sociales hegemónicas, donde la o el docente (y la institución educativa misma) poseen la autoridad y el conocimiento legitimado, deciden qué es válido saber y qué no, disciplinan, sancionan, evalúan, corrigen y establecen contenidos y normas para que sus estudiantes aprendan y obedezcan.

Pero, aparte de esos conceptos, también es necesario contextualizar lo que en Bolivia ha sido la escuela y cómo ha devenido en la institución que es hoy.

b. *LA HERENCIA COLONIAL EN LA EDUCACIÓN*

La Colonia impuso en nuestros territorios relaciones de poder que normalizaron la explotación, la servidumbre, la violencia, la discriminación y la exclusión de las mayorías indígenas originarias. Además, esas relaciones de poder normalizaron el sometimiento, la humillación, el abuso sexual de las mujeres no-blancas, a las que no se daba atributos plenos para considerarlas seres humanos.

La Colonia también impuso la supremacía de la cultura europea, del idioma castellano en estas latitudes, la religión, además de los valores éticos, estéticos, filosóficos del colonizador por encima de los saberes, conocimientos, culturas, espiritualidades, religiones y cosmovisiones de los pueblos originarios colonizados.

A lo largo de los siglos, los valores del saber colonial, valores básicamente eurocentrados, fueron trasvasados al sistema escolar y generaron la paulatina pérdida de identidad cultural de las y los estudiantes indígenas, la desvalorización de sus lenguas, culturas, saberes y conocimientos.

El sistema educativo republicano, aunque intentó contextualizar algunos contenidos locales a una enseñanza basada en modelos eurocentrados, no tomaba en cuenta la diversidad de sujetos educativos ni sus necesidades específicas.

Esa educación ha sido una de las fundamentales fuentes para generar sentimientos de inferioridad, alienación, desconfianza, resentimiento en las y los estudiantes que no logran ser el sujeto educativo ideal, afectando la forma en que se perciben a sí mismos y a los y las demás.

Por eso, en muchos contextos educativos, la violencia escolar puede ser entendida como una manifestación del pensamiento colonial y colonizado, una suerte de frustración de no ser alguien “blanco”, o de que aquellos que se considera inferiores por su origen cultural, por el color de su piel, por su idioma materno indígena contaminen a los que se creen superiores por tener la piel más clara y no tener antepasados indígenas o huellas somáticas de ser indígenas.

Por todo lo dicho, un factor que se debe tomar en cuenta para comprender los diversos tipos de violencia que ocurren dentro de las unidades educativas de este estudio es ese modelo de pensamiento que, históricamente, se ha ido internalizando en la sociedad, las familias y la escuela y que ha ido normalizando la discriminación social, cultural, étnica, de clase y de género basada en modelos hegemónicos ajenos a la propia realidad.

c. LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Como parte de esa herencia colonial, esencialmente patriarcal, que se internaliza en la educación, está la omisión, la invisibilización o la ignorancia de los aportes y las potencialidades de las mujeres.

Esto también se relaciona con los patrones de opresión coloniales, donde la chola, la india, la *kuña*, la sirvienta, la esclava, la *imilla* o la “china” no era considerada mujer sino objeto de uso sexual y de explotación laboral.

Ahora bien, en el contexto de dominación patriarcal, existe un concepto de mujer a la que se denomina “señora”, “señorita”, “dama”. Esta mujer es considerada como la complementariedad del hombre, pero ella no coparticipa en las mismas áreas y con las mismas características que el hombre. El comportamiento de una señora, de una señorita o de una dama se controla, se juzga. Lo mismo que su vestimenta y sus modales.

Ciertamente, hay ya implícita una categoría de ser humano que se concede a la mujer cuando se la nombra “señora” “señorita” o “dama”. Pero es una categoría de subordinación a normas y roles que implican no solo buenos modales, sino silencio, deberes de servicio y cuidado, ocupación de lugar privados y no públicos, de complemento al poder masculino. Ya esa mujer no es considerada objeto, pero sigue siendo un sujeto sometido, subalterno.

Esto ni siquiera se debate o se reflexiona en muchas instituciones educativas. Y tanto así que, sin posicionamiento crítico alguno, se trata (se sigue tratando) a las niñas y las adolescentes estudiantes como “damas” o “señoritas”. Justificativos para esto abundan: porque es un “tratamiento de respeto”, porque se las quiere formar como “personas

correctas". Con los varones el trato es diferente. No se los denomina como "señoritos" ni "caballeros" sino se los trata como personas en desarrollo, "jóvenes", a los que hay que acostumbrar al mando y el poder, con todas las rudezas que esto implica.

Así, se ignora, se infravalora o se oculta la violencia de género. Pero los roles de género están implícitos en esa manera de diferenciar a los educandos. Y aunque la palabra 'género' (una categoría certamente de origen patriarcal) no se explicita, se evidencia que sirve para diferenciar lo que son o deben ser los hombres de lo que son o deben ser las mujeres en el proceso educativo.

En medio de todo esto, quedan invisibilizados los juicios y las agresiones sobre el comportamiento, el cuerpo y los pensamientos de los estudiantes en los establecimientos educativos.

d. EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING

El pensamiento colonizado infiltrado y sostenido en la educación, en los hogares, en la sociedad, puede que no sea necesariamente el único factor desencadenante de la violencia escolar.

Pero, observando las circunstancias concretas de los establecimientos educativos de nuestro país, se puede decir que es lo que más incide en la violencia que actualmente se conoce como acoso escolar o *bullying*.

El *bullying* se entiende como una forma recurrente de agresión para la que no aparece fundamento directo o provocación previa y que en la mayoría de los casos se da entre estudiantes y ocasionalmente entre estudiantes y docentes o madres/padres de familia.

Si bien esa violencia puede ser también producto de la naturaleza violenta de toda sociedad dentro de un Estado, esta violencia se ha internalizado en la sociedad, en las familias, en las instituciones bolivianas con formas que permiten rastrear su origen. Es la desvalorización del otro, de la otra, desconociendo la dignidad y el valor humano de esa otra o de ese otro; por su origen o pertenencia étnica, por su aspecto físico, por su color de piel, por su sexo e identidad genérica, por su clase social, etc.

Esta violencia escolar, que se vale de la agresión física y simbólica, de la humillación y de la burla, genera claramente agresores y víctimas. En las víctimas produce desconfianza y aislamiento, dolor, miedo, ansiedad, depresión, baja autoestima, e incluso puede desarrollar pensamientos suicidas, dificultades en las relaciones sociales y bajo rendimiento académico.

En los agresores o agresoras, también tiene consecuencias: como el riesgo de involucrarse en conductas delictivas, el abuso de alcohol y otras drogas, problemas en su relacionamiento afectivo, familiar y social.

Las formas tradicionales de acoso escolar se han multiplicado exponencialmente con la aparición del internet. El ciberacoso, es decir el acoso en las redes sociales, no se ha vuelto una forma más de violencia sino un medio de multiplicar y regentar las múltiples violencias y de validar a los agresores. Así, el rango de daños que puede producir este acoso en las víctimas se multiplica exponencialmente.

e. VIOLENCIA CONTRA LA MADRE TIERRA Y CRISIS CLIMÁTICA

A menudo se dice que la crisis climática que padece el planeta es resultado de la explotación y degradación ambiental por actividades humanas (ignorando que, por largos siglos, han habido civilizaciones que han intervenido en los ecosistemas sin causar desastres ambientales con la envergadura de lo que hoy ocurre).

Por eso, aquí es necesario especificar que las actividades humanas generadas en los dos últimos siglos, pero particularmente en los últimos 50 años, son las que están causando la aniquilación de los ecosistemas, con la contaminación de las fuentes de agua dulce y de los mares, deforestación, pérdida de biodiversidad, desastres naturales (sequías, incendios, heladas, tormentas) cada vez más intensos y frecuentes.

En este contexto, la violencia contra la Madre Tierra se refiere a las acciones que dañan el medio ambiente, incluyendo la contaminación del agua y el suelo, la deforestación, la pérdida de biodiversidad y la alteración de los ecosistemas, porque la Madre Tierra (es decir, todo el planeta) está considerada como un ser vivo, en permanente interacción con los sistemas que la habitan. Y así, está íntimamente conectada con los modos de vida, cosmovisiones, saberes y conocimientos de muchas comunidades humanas.

En nuestro país, durante siglos y aun milenios, las comunidades humanas que habitan y habitaron este territorio consideran a la Madre Tierra como parte fundamental de su vida. La violencia que sufre la Madre Tierra no es una violencia aislada. Empobrece a las comunidades que han logrado sobrevivir a la violencia colonial; origina migraciones en condiciones altamente precarias y vulnerables; al contaminar los territorios y las fuentes de agua, imposibilita o limita la agricultura, la pecuaria; afecta contra los ciclos de la vida y la seguridad alimentaria. Por eso, la violencia que se ejerce sobre la Madre Tierra vuelve a las comunidades humanas que a lo largo de la historia colonial han sido empobrecidas, aún más vulnerables a la crisis.

La crisis climática no afecta a todos por igual. Las mujeres, especialmente las que dependen de la agricultura, de la silvicultura, de los recursos naturales para su subsistencia, son más vulnerables a sus impactos. Frente a la migración temporal de los hombres de sus comunidades, ellas aportan con mano de obra en la agricultura y la crianza de animales, aumentando su carga laboral, de cuidado y crianza de su familia.

Esta es una realidad en muchas comunidades educativas de Bolivia. Con la migración, con la falta de recursos económicos, con la inseguridad alimentaria, pero también con la

inserción marginal en otros de modo de vida, aumenta la violencia, las frustraciones, los sentimientos de rencor, de odio, de daño, dentro de las familias, en las comunidades, pero también en los establecimientos educativos.

2. Justificación del diagnóstico

a. LA NUEVA PROPUESTA EDUCATIVA

El proceso de construcción del sistema educativo en Bolivia es largo y complejo. Simplificándolo, se puede mencionar algunos hitos en ese largo camino: las leyes y decretos de Simón Bolívar y Antonio José de Sucre, que crearon las primeras escuelas de educación primaria y secundaria con enseñanza de artes y oficios en las ciudades; la reforma educativa de 1906 por la que se estableció el magisterio nacional y empezó a diferenciarse la educación urbana de la educación para indígenas; el Código de la Educación Boliviana de 1955 que recogió los postulados de la Revolución de 1952 universalizando la educación como derecho para todas y todos pero pasando por encima de las características de los pueblos y naciones indígenas en la separación de la educación rural y la educación urbana; la Ley de Reforma Educativa de 1995, que, sobre la base de modelos constructivistas, avanzó hacia el bilingüismo y la interculturalidad.

Finalmente, sobre la base de la Constitución Política de 2009, surgió la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Ley Nº 070, del 20 de diciembre 2010, para establecer el sistema educativo plurinacional, cuya base es el modelo educativo socio-comunitario productivo que promueve la formación integral y holística de las y los estudiantes mediante el desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.

b. LA DESPATRIARCALIZACIÓN, LA DESCOLONIZACIÓN Y EL VIVIR BIEN

La Ley Nº 070 propone el modelo educativo sociocomunitario productivo con un enfoque de descolonización, despatriarcalización e interculturalidad para Vivir Bien. Esto es la base, el fundamento del actual sistema educativo plurinacional.

Descolonización, despatriarcalización e interculturalidad son tres elementos filosófico-pedagógicos que no estaban considerados de manera integral en anteriores modelos educativos.

¿Pero qué implica despatriarcalizar y descolonizar la educación? En los procesos educativos se ha visto que la cultura, la moralidad, las costumbres, la ética religiosa-espiritual del poder colonial-patriarcal sobre nuestros territorios ha atravesado y continúa atravesando las instituciones educativas, reproduciendo cotidianamente relaciones que adquieren formas de violencia y discriminación nocivas y dañinas, como se podrá ver posteriormente en este diagnóstico.

Hacer que la escuela deje de reproducir el patriarcado y el pensamiento colonial en todos los contenidos pedagógicos es una tarea que plantea, precisamente, la Ley Nº 070.

Al respecto, el Ministerio de Educación señala: “La escuela ha sido tradicionalmente vista como una entidad que reproduce roles y valores tradicionales; consiguientemente, se ha afianzado como uno de los principales mecanismos mediante los cuales el patriarcado se propaga hacia las nuevas generaciones” (Ministerio de Educación, 2022:1).

La descolonización y la despatriarcalización educativa exigen desmontar estas jerarquías, sabiendo que las unidades educativas son el espacio, junto a las familias, de mayor domesticación y naturalización del pensamiento patriarcal y colonial. ¿Cómo es posible eso?

En las unidades educativas se sigue naturalizando roles de género: de sometimiento para las mujeres y de poder para los hombres; se sigue validando las prácticas patriarcales de los hogares, las cuales no se someten a crítica ni a orientación profunda en las aulas. Así, la escuela sigue aceptando el control disciplinario patriarcal sobre los cuerpos y las mentes de las y los educandos, que castiga, ignora o invisibiliza roles injustos de género, violencia de género, expresiones de identidad disidentes (vestimenta, lenguaje, disidencias sexuales que temen expresarse).

A menudo, las instituciones educativas ignoran que las estudiantes son niñas y adolescentes en proceso de desarrollo bio-psico-social, que precisan de apoyo y orientación profesional. Lo que se suele en estos ámbitos es juzgar, medir y evaluar sus comportamientos como apropiados o inapropiados para “damas” y “señoritas”, obligándolas a asumir comportamientos subordinados, pero de personas adultas.

En su “Guía para una educación despatriarcalizadora”, el Ministerio de Educación asume que la familia, la religión, la escuela, los medios de comunicación se constituyen en “entidades de reproducción de los pensamientos dominantes tradicionales” (Ministerio de Educación, 2022). Ciertamente, en muchos establecimientos educativos, estos pensamientos siguen vigentes, permeados bajo el denominativo de “valores”, muy por fuera e incluso contra los planes, programas y contenidos desarrollados sobre la base de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Estos viejos valores patriarcales, reproducidos en las instituciones educativas, no solo instauran modelos de comportamiento estereotipado y preconceptos, sino que validan el poder patriarcal. Por ejemplo, que hay que tratar con ternura o deferencia a las mujeres (ignorando que a todos los seres humanos se debe tratar con respeto); dando por sentado que los hombres pueden soportar la rudeza y los malos tratos; anulando la condición de niñas y adolescentes de las estudiantes al denominarlas “damas” o “señoritas”; aceptando que las canchas, los patios sean apropiados por los hombres en sus juegos y que las mujeres usen los rincones para socializar; aceptando o instaurando certámenes de belleza para juzgar y calificar el cuerpo de las mujeres; en sentido opuesto, propiciando coronaciones

bufas que no solo se burlan del cuerpo de las mujeres sino también hacen escarnio de las disidencias sexuales; haciendo ver que el embarazo adolescente es un problema exclusivo de las mujeres (donde los hombres no son corresponsables) y juzgando el comportamiento y la sexualidad de ellas más que de ellos.

c. LA ARMONÍA CON LA MADRE TIERRA

Durante el largo proceso republicano, en la educación no se tomó en cuenta las realidades propias ni los contextos de vida de los pueblos y naciones indígenas originarios. Mientras se desarrollaban los procesos educativos, el Estado no tomaba en cuenta los saberes, conocimientos propios de los territorios donde se insertaba la educación y de hecho los anulaba mediante la aculturación, la desvalorización y la prohibición del uso de las lenguas propias.

Por largos años, las mujeres, sobre todo en comunidades rurales, pero también en zonas urbanas, por su condición de pobreza, por su origen étnico, quedaron excluidas de la educación. En las familias indígenas, sin recursos y sin conocimientos del castellano para apoyar en el aprendizaje escolar a sus hijos, generalmente se elegía así: solo los niños podían acudir a la escuela, mientras que las niñas se quedaban en la casa, a ayudar a las madres, condenadas también al analfabetismo y a la nula instrucción en castellano. La educación, la instrucción que daban las instituciones estatales (la escuela, el cuartel, las empresas) permitían a los indígenas varones, discriminados y racializados, salir de su condición de pobreza y exclusión y lograr el ascenso social insertándose a la sociedad blanca-mestiza.

Frente a todo esto, el modelo educativo socio-comunitario productivo creado en virtud de la Ley Nº 070, producto de una Constitución que establece la igualdad entre todos y todas las habitantes y da carácter oficial a 36 lenguas originarias (muchas de ellas ya irremediablemente perdidas), aparece como un gran desafío para remediar siglos de exclusiones, de pérdidas culturales, de opresiones y violencias múltiples que han adquirido incluso normalidad en la realidad educativa.

En el modelo educativo socio-comunitario productivo, la contrapropuesta a la violencia ambiental e inclusive la crisis climática se concentra en el concepto de “armonía con la Madre Tierra”. Es decir, mediante la recuperación de saberes y conocimientos ancestrales de los territorios, orientando los proyectos socio-productivos con base científica en la formación integral de la niñez y la adolescencia, para respetar y cuidar la naturaleza, reconociéndola como un sistema interconectado del cual las comunidades humanas somos parte, procurando la preservación del entorno y los ecosistemas y valorando la vida en todas sus formas

En el contexto del actual sistema educativo plurinacional y de su modelo educativo socio-comunitario productivo, es crucial reconocer las raíces históricas de la violencia escolar y

entender cómo el pensamiento colonizado, pero también la crisis climática moldean las relaciones sociales y las estructuras de poder ya desde la escuela.

Por todo eso, solo fomentando el pensamiento crítico sobre las relaciones de poder y las dinámicas de exclusión presentes en las unidades educativas, solo promoviendo la reflexión crítica sobre todos los elementos que causan violencia y proponer desde esas unidades educativas cambio sociales y productivos será posible la convivencia pacífica y armónica para vivir bien, como señala la Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.

3. Objetivos (general y específicos)

El objetivo principal de este documento es realizar un diagnóstico de la situación de la violencia y la discriminación en establecimientos educativos de secundaria en unidades educativas pertenecientes a tres regiones y tres contextos culturales del país y recopilar referentes normativos y conceptuales que sirvan de base para diseñar una estrategia didáctica de apoyo al desarrollo integral de contenidos curriculares en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, orientados a promover la convivencia pacífica y armónica, incorporando los enfoques de inclusión, interculturalidad, igualdad de género, vida libre de violencia y armonía con la Madre Tierra.

Para lograr todo ello, esta investigación se ha planteado los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar la situación actual de violencia, discriminación y convivencia en unidades educativas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.
- Identificar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes en relación con la convivencia pacífica, la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad y la vida en armonía con la Madre Tierra.
- Reconocer las necesidades de apoyo didáctico de las y los docentes para fortalecer el abordaje de estos contenidos en el currículo.
- Sistematizar referentes normativos, conceptuales y metodológicos relevantes que orienten el diseño de la estrategia didáctica.
- Proponer recomendaciones pedagógicas y didácticas que contribuyan al desarrollo integral de contenidos curriculares vinculados a la convivencia armónica.

4. Los espacios geográficos involucrados en este diagnóstico

a. MUNICIPIO DE EL ALTO

Se suele decir que El Alto es la ciudad más joven de Bolivia pues fue reconocida como entidad municipal independiente, ya con rango de ciudad el 6 de marzo de 1985, sobre el extenso altiplano aledaño a la ciudad de La Paz, es decir en los altos del municipio paceño. El Alto puede ser asumida como ciudad aymara por excelencia. Esto, asociado a que es la segunda urbe más poblada de Bolivia (su población ya se acerca al millón de habitantes), después de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, muestra un fenómeno sociocultural y

económico único en el desarrollo del país. Revela la emergencia de un singular poder y relacionamiento indígena-urbano, donde la identidad aymara no solo sobrevive, sino que se reinventa como eje de organización societal, fuerza política y motor económico, desmontando la dicotomía tradicional indígena/rural en Bolivia. Es un fenómeno de etnogénesis urbana con impacto nacional que expone un dinamismo económico que desafía narrativas de marginalidad y muestra nuevas formas de capitalismo étnico adaptado.

El Alto fue construida desde la periferia, básicamente con la migración indígena masiva desde áreas rurales del altiplano y valles aledaños, pero también de los centros mineros andinos, lo que la ha convertido en actor/factor político colectivo con identidad étnica de clase trabajadora, de habla bilingüe aymara-castellana y de gran poder de movilización. Su ubicación geográfica estratégica le permite el control del acceso principal a la ciudad de La Paz por vía terrestre y vía aérea, lo que, asimismo, la convierte en centro de comercio, transporte y economía informal. Administrativamente, está dividida en 14 macrodistritos con centenares de zonas y barrios en cada uno de ellos.

Según datos del Ministerio de Educación, El Alto cuenta con entre 550 a 600 unidades educativas, que incluyen todos los ciclos de formación hasta el bachillerato. Existe también un número significativo adicional de unidades educativas de convenio (a cargo de instituciones religiosas que trabajan con el Estado) y privadas.

b. MUNICIPIO DE TUPIZA

El municipio de Tupiza tiene una población de casi 45 mil habitantes, según el último censo de 2024. Se extiende sobre el valle del río Tupiza, que es afluente del río Pilcomayo, a una altura sobre el nivel del mar que va desde los 2.850 a los 3.200 metros, y se halla naturalmente limitada por cerros rocosos y multicolores que son parte de la Cordillera de los Chichas.

Su centro poblado es la ciudad intermedia de Tupiza, con alrededor de 30 mil habitantes. Es capital de la provincia Sur Chichas del departamento de Potosí.

Además de la ciudad/pueblo de Tupiza, el municipio cuenta con 43 comunidades rurales, de identidad étnico-cultural quechua, principalmente, con actividades agrícola-pecuarias, pero también con alta presencia de actividades mineras.

En Tupiza se suele destacar la idiosincrasia y la cultura “chicheña”, relativa a la antigua cultura precolombina Chichas, de la que quedan algunos vestigios arqueológicos por la zona. La característica valluna y la identidad local que gran cantidad de pobladores tupiceños reivindican suelen entrar en colisión con identidades indígenas andinas, no vallunas y de tradición minera.

La estratégica ubicación de su principal centro poblado en la carretera internacional que lleva a la frontera Villazón – La Quiaca, ha convertido a Tupiza en un importante centro administrativo, comercial y de servicios para cinco provincias potosinas y nodo de transporte hacia Argentina y Paraguay.

El distrito educativo de Tupiza tiene cobertura y gestión administrativa sobre la ciudad y 43 comunidades rurales. En total, en el distrito de Tupiza funcionan 133 unidades educativas, de las cuales 130 pertenecen al subsistema de educación regular. También existe un centro de educación alternativa, un centro de educación especial y un centro de educación permanente.

El 96% de unidades educativas son unidades educativas plenas, es decir que ofrecen tanto la formación humanística como la formación técnica, que se juntan en el bachillerato técnico-humanístico (BTH). Hay dos unidades educativas nocturnas en el área dispersa que solo dan bachillerato humanístico. La formación técnica que ofrecen las unidades educativas plenas está constituida por diversas carreras, donde la mayor incidencia de estudiantes recae en sistemas informáticos, mecánica automotriz, gastronomía y belleza integral.

c. MUNICIPIO DE PRESTO

Presto es un municipio ubicado en la provincia Zudánez del departamento de Chuquisaca, que se comunica con la ciudad de Sucre mediante un camino carretero empedrado hasta la carretera troncal de Tarabuco, abarcando una distancia de 98 kilómetros que se cubre con viajes de entre dos a tres horas de duración en transporte público. En todo el municipio, la población bordea los 12 mil habitantes, y no sobrepasa de los 6000 habitantes en su principal centro poblado, el pueblo de Presto.

Su relieve es montañoso, con alturas de entre 2000 a 3500 metros sobre el nivel del mar. Mayormente su población pertenece a la etnia y cultura yampara, de habla quechua, que desde tiempos incaicos habita diversas comunidades de economía agropecuaria en los valles interandinos de la región, produciendo maíz, papa, trigo y legumbres, pero también frutas, ají, y críando ovejas, cabras, vacas y hasta caballos. En el municipio de Presto se encuentra el Área Natural de Manejo Integrado “El Palmar”. Actualmente, impera en toda la región presteña una economía de supervivencia que afecta a todas las comunidades indígenas, repercutiendo en la alta migración temporal a los departamentos de Santa Cruz y Cochabamba y hacia Brasil y Chile en determinadas épocas del año.

La cultura presteña es una cultura indígena desarrollada mediante la convivencia armónica con la Madre Tierra, ha subsistido y se ha sostenido a lo largo de siglos, incluso durante la Colonia, mediante un fuerte sincretismo andino-católico, para hacer pervivir ritos y festividades como el pujllay y el ayarichi, la notable artesanía textil local, la cerámica, las tecnologías agrícolas milenarias y muchos otros saberes y conocimientos vinculados con los ciclos agrícolas.

Pero la crisis climática ha impactado con gran dureza en la región, con sequías y heladas constantes, la depauperación de los suelos y la presión de las actividades contaminantes de la minería llamada “cooperativista” sobre las fuentes de agua y los terrenos agrícolas.

Así, ha aparecido la migración temporal (o definitiva) y la pérdida de mano de obra masculina joven, que ha causado que la tierra y los territorios comunitarios queden a cargo de sus pobladores adultos, especialmente de las mujeres, que deben cargar en sus espaldas esforzadas labores de cuidado y crianza familiar, pero también de siembra, riego y crianza de animales.

La crisis climática es un factor fundamental para la precarización de la vida en este territorio. Y la migración está generando serios conflictos sociales y económicos, desestructuración comunitaria y violencia intrafamiliar cuyas repercusiones en la educación todavía no están siendo atendidas con la seriedad del caso.

El Gobierno Autónomo Municipal de Presto se ubica en el pueblo de Presto y pertenece al Distrito Educativo de Presto, dependiente de la Dirección Departamental de Educación de Chuquisaca.

En el municipio de Presto existen 30 unidades educativas del sistema de educación regular. También se cuenta con un centro de educación alternativa. Hay cuatro unidades educativas plenas, es decir que imparten tanto la educación primaria como secundaria, incluyendo el bachillerato técnico humanístico (BTH). En el área concentrada, es decir en el pueblo de Presto, solo está la Unidad Educativa “14 de Enero”. Los otros colegios que brindan bachillerato técnico-humanístico son la unidad educativa “Rodeo El Palmar”, “Esteban Vázquez Zárate” y “31 de Mayo”.

En el BTH del “14 de Enero” salen técnicos medios en agroecología, y pueden dedicarse a la producción orgánica, es decir, a la agricultura sin fertilizantes químicos o de laboratorio. En la Unidad Educativa “Esteban Vázquez Zárate”, que se sitúa en el núcleo educativo de Tomoroco, se enseña carpintería en madera y metal, de modo que las y los estudiantes salen bachilleres en humanidades, pero también técnicos medios en carpintería. En Rodeo El Palmar, se brinda enseñanza técnica en confección textil. En el colegio “31 de Mayo”, se enseña electricidad.

Por la poca cantidad de pobladores, Presto no cuenta con una Defensoría de la Niñez y Adolescencia. El Servicio Legal Integral Municipal (SLIM) asume estas funciones, ofreciendo asesoría legal en casos de vulneración de derechos y protección contra violencia, maltrato o abandono. En casos de necesidad, articula sus funciones con la Defensoría de la Niñez de la Provincia Yamparáez (con sede en Tarabuco) y la Defensoría del Pueblo, con sede en Sucre.

d. MUNICIPIO DE MACHARETÍ

Macharetí es un municipio en la provincia Luis Calvo del departamento de Chuquisaca, que está muy cerca de la frontera con Paraguay. Tiene mayor contacto carretero con el municipio de Villamontes, en Tarija, debido a que por su territorio atraviesa la Ruta 9 que une Santa Cruz de la Sierra con la población fronteriza de Yacuiba, en tanto que está separado de la ciudad de Sucre, capital del departamento, por más de 500 kilómetros de distancia, que se suelen cubrir en largos viajes de más de 16 horas.

El municipio de Macharetí cuenta con 15 comunidades indígenas guaranís. Pero también tiene una población que se autodenomina “chaqueña”, producto de las migraciones internas desde otros lugares de Chuquisaca, Tarija y hasta de Santa Cruz como producto de la dotación de tierras durante el periodo de la reforma agraria de 1952, y de la avanzada colonizadora en la región del Chaco boliviano desde finales del siglo XIX.

La población que se autodenomina “chaqueña” se diferencia social y económicamente de los indígenas guaranís porque ha podido establecer estancias y haciendas para crianza de ganado vacuno, actividades comerciales y algunos emprendimientos productivos. Culturalmente, ha adoptado un folclore muy parecido a la cultura gaucha del norte argentino.

También hay población del interior del país que se dedica a alguna actividad comercial o ganadera reivindicando costumbres y culturas de sus zonas de origen (quechuas, aymaras). La región de Macharetí, y con ella toda la zona chaqueña, ha sido ancestralmente territorio y hábitat de diversos pueblos nómadas, dedicados a la pesca, la caza y eventualmente a la agricultura. La población guaraní es la que mayormente pobló lo que hoy es la provincia Luis Calvo, pero también el territorio del Chaco tarijeño, del cruceño y del paraguayo.

En 1892, los pueblos que habitaban el Chaco se organizaron en la localidad de Ivo, también parte del municipio de Macharetí, para enfrentar en la batalla de Kuriyuki la invasión de los *karaireta* (gente no guaraní) que llegaron a la zona a apropiarse del territorio y de la gente con apoyo del ejército boliviano. Luego de la derrota guaraní, la zona fue paulatinamente poblada por estancias y haciendas ganaderas y en años posteriores se inició en los alrededores la exploración y extracción petrolera.

En los últimos años, también a Macharetí han llegado comunidades guaranís empobrecidas por el empatriamiento en las zonas de Huacareta y Añimbo, en Chuquisaca.

En 2017, el municipio de Macharetí inició los trámites para constituirse en gobierno autónomo indígena campesino (GAIOC), aunque ahora el proceso está en pausa.

Macharetí cuenta con 22 unidades educativas, una de las cuales está ubicada en la comunidad de Sipotindi. En todas esas unidades educativas, de acuerdo al currículo regionalizado, se debe enseñar en guaraní, como primera lengua, y en castellano, como

segunda lengua. Pero el personal docente mayormente no maneja de manera fluida la lengua 1, proviene de otros contextos culturales del país y no posee capacitación suficiente para enseñarla.

La condición precaria de la población originaria, generada por el despojo territorial y el largo abandono del Estado boliviano, se ha visto en los últimos años más ahondada por los efectos del cambio y la crisis climática.

La sequía estacional y el clima caliente y seco, característica conocida de esta zona chaqueña, ha ido adquiriendo matices de desastre ecológico en los últimos años. No solo afecta al ecosistema sino a las familias y comunidades guaraníes, sometidas a la desculturización, migración, discriminación y violencia social y ambiental. Afecta al derecho a la educación de la niñez y la adolescencia. Tanto así, que en algunas unidades educativas, la escasez de estudiantes ha provocado que peligren los ítems docentes asignados, especialmente en primaria, porque las familias se van definitivamente con sus niños y niñas y, al llegar a una nueva residencia, ya no les inscriben en la escuela.

Otro dato importante es que en algunas comunidades guaraníes de la zona de Macharetí se ha notado que las mujeres ya no tienen tantos hijos como antes. Probablemente esto se deba a la planificación familiar mediante el apoyo de los centros de salud, a que se quedan solas o a que en pareja deciden ya no traer hijos al mundo en vista de la precariedad económica en que viven.

Además, tal vez por la alta migración masculina, aproximadamente el 50% de las comunidades están dirigidas por *kuña mvurivichas*, es decir por capitanas mujeres, cuando tradicionalmente este cargo, luego de la constitución del Consejo de Capitanes Grandes de Chuquisaca (CCCH) era asumido por varones.

e. COMUNIDAD DE CHIMEO

Chimeo es una de las 15 comunidades guaraníes que conforman la capitanía zonal de Villamontes. A la cabeza de la capitanía zonal está una mujer y otra mujer a la cabeza de la capitanía comunal.

Chimeo está en el municipio de Villamontes, a unos 8 kilómetros de la ciudad de Villamontes, que es la capital de la provincia Gran Chaco del departamento de Tarija, en las laderas de la serranía del Aguaragüe, a orillas del río Pilcomayo.

Chimeo fue fundada en 1918 y tradicionalmente ha formado parte de las rutas turísticas ecológicas que se organizan en el sector. En los últimos años, sus dirigentes locales han logrado apoyos gubernamentales y no gubernamentales para consolidar esas rutas turísticas y a la par ejecutar emprendimientos comunales artesanales y gastronómicos para formar a sus jóvenes en estas áreas e impedir la migración y el empobrecimiento local. Si

bien hay dos o tres puestos ganaderos por la zona, sus propietarios respetan la cultura, la vivencia y las normas que rigen a la comunidad guaraní.

La unidad educativa de Chimeo cuenta en 2025 con la inscripción de 217 estudiantes, entre hombres y mujeres, pero solo están asistiendo 205. Por datos del director de la unidad educativa y de los miembros de la junta escolar se sabe que entre los 12 estudiantes que ya no asisten están algunos que migraron con sus familias a otros lugares y estudiantes que no tienen suficientes recursos económicos para asistir o que dejaron temporalmente los estudios para trabajar en la cosecha de tomate y de otras hortalizas en la zona de Tarija o en el exterior.

Por otro lado, en los estudiantes de la unidad educativa es notoria la pérdida de la lengua guaraní, no necesariamente por causa de la presión lingüística externa sino por la desvalorización propia, producto de largos años de discriminación y desvalorización cultural. Esto implica que las madres y los padres, pero sobre todo las abuelas y los abuelos ya no han enseñado la lengua guaraní a sus descendientes, debido a sus experiencias propias de discriminación escolar y de violencia por no hablar correctamente el idioma castellano.

Con la presencia del Instituto de Lengua y Cultura Guaraní “Juan Añemoti” y del Consejo Educativo del Pueblo Guaraní, se está viendo el cumplimiento de la resolución ministerial 001/25 respecto a la aplicación del currículo regionalizado para el pueblo guaraní. No obstante, en Chimeo, lo mismo que en Macharetí, el plantel docente está conformado por maestros y maestras que provienen de otros contextos culturales y que enseñan, por ejemplo, danzas del occidente del país y saben muy poco de la lengua y cultura local.

5. Breve descripción de los actores involucrados

a. ESTUDIANTES

En el subsistema de educación regular secundaria fiscal de Bolivia, los estudiantes reflejan la diversidad plurinacional que tiene el país. En las regiones del Chaco tarijeño y chuquisaqueño que abarca este estudio, predominan adolescentes y jóvenes que son hijos/hijas de familias guaraníes, que a veces hablan su propia lengua, o que la están perdiendo por la preponderancia del castellano; lo mismo que en las zonas quechua de Presto y de Tupiza, o en la zona aymara urbana de la ciudad de El Alto. El empleo del idioma materno y la enseñanza en sus culturas propias sufre también la presión de la lengua castellana, hablada por los y las docentes. Según datos del ministerio de educación (2025), la matrícula en secundaria se ubica en poco más de 1.200.000 estudiantes, de los cuales el 80% corresponden a la educación fiscal.

b. GOBIERNO ESTUDIANTIL

El Gobierno Estudiantil es un órgano de participación democrática que representa a los estudiantes en todas las unidades educativas. Ha sido creado por el Reglamento de la Ley 070, de 2012, y está amparado por la Ley de la Juventud de 2013, por el Código del Niño

Niña y adolescente de 2014 y por la Ley del Régimen Electoral de 2010. El gobierno estudiantil se suele elegir anualmente, entre los meses de marzo y abril, en todas las unidades educativas. Tienen apoyo y guía de las direcciones de establecimientos, de la dirección distrital y departamental para llevar a cabo actividades de participación de su sector en las decisiones educativas. Su rol también incluye promover la convivencia armónica y apoyar en los proyectos socio-productivos.

c. PROFESORES/AS

En Bolivia existen alrededor de 180 mil maestros y maestras, de los cuales unos 140 mil pertenecen al subsistema de educación regular. Según datos de 2018, son mujeres aproximadamente el 58% del cuerpo docente, conformado en su totalidad por maestros y maestras de profesión y oficio.

Según el artículo 77 de la Ley 070 toda docente y todo docente deben acreditar dominio de la lengua originaria en las regiones donde trabaja. En el desempeño de sus funciones, profesores y profesoras deben integrar (armonizar) los saberes comunitarios y el currículo regionalizado con el currículo base nacional. Se calcula que en Bolivia existe un o una docente por cada 25 estudiantes, lo cual es considerado un logro pedagógico.

d. DIRECTORES/AS DE UNIDADES EDUCATIVAS

La directora o el director es la máxima autoridad responsable de la gestión educativa y administrativa de una unidad educativa, velando por el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y administrativos establecidos por ley. En el marco del modelo educativo socio-comunitario productivo del sistema educativo plurinacional, esta autoridad coordina y supervisa el desarrollo del proyecto socio productivo (PSP) de la unidad educativa a su cargo, con el apoyo del plantel docente y la comunidad educativa. Es responsable de la organización y ejecución de las actividades académicas, asegurando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Actúa como representante legal de la unidad educativa ante las autoridades educativas y otras instituciones. Se encarga de la administración de los recursos humanos, financieros y materiales de la escuela, buscando su óptimo aprovechamiento. Orienta y motiva al personal docente y administrativo, fomentando un ambiente de trabajo colaborativo y eficiente, sobre todo con la implementación del plan de convivencia pacífica y armónica.

e. DIRECTORES/AS DISTRITALES

Los directores distritales son los enlaces técnico-administrativos entre el Ministerio de Educación, mediante sus direcciones departamentales de educación y las unidades educativas que están en cada distrito educativo. En las regiones indígenas, los directores coordinan con autoridades originarias para implementar políticas lingüísticas y de infraestructura. El perfil requiere experiencia docente y formación en gestión pública. Hasta el momento, la distribución de género es desigual en estos cargos: 70% son hombres y 30% mujeres.

f. JUNTAS ESCOLARES DE PADRES/MADRES DE FAMILIA

Las juntas escolares son órganos de participación social educativa en cada unidad educativa, compuestas por padres, madres o familiares a cargo de las y los estudiantes. En la antigua norma educativa (Ley de Reforma Educativa, de 1995) su función principal era promover el control social en las unidades educativas, participando en algunas decisiones administrativas y de gestión. Actualmente, pueden participar en la definición de contenidos educativos y en la evaluación del desempeño de los actores educativos, en el marco de la Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". Son parte de los Consejos Educativos Social Comunitarios conformados por toda la comunidad educativa para fortalecer la participación de la comunidad en la educación, promoviendo un enfoque socio-comunitario productivo y la convivencia pacífica.

CAPITULO II: ENFOQUE Y FUNDAMENTOS TEORICOS

Para establecer los enfoques y fundamentos de este estudio, se utiliza el paradigma crítico descolonizador y despatriarcalizador, que reconoce la educación como acto político transformador desde el Vivir Bien –concebido como el equilibrio comunitario con la Madre Tierra y la reciprocidad con ella–.

Por todo ello, los elementos enunciados a continuación ayudarán a analizar la violencia y la discriminación que ocurren en contextos de unidades educativas de secundaria no como casos aislados, sino como reflejo de estructuras que fracturan la armonía en las comunidades desde una lógica interseccional (género-etnia-clase-territorio) y descolonizadora, identificando cómo los contenidos curriculares pueden resignificarse desde saberes locales y prácticas restaurativas promoviendo la convivencia pacífica como eje del proyecto educativo

1. Principios del modelo educativo

En la Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Ley Nº 070, se recuerda que, de acuerdo a la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”. Asimismo, que la educación es la función suprema y la primera responsabilidad financiera del Estado, entre otras cosas.

En su artículo 3, la Ley 070 señala 14 bases sobre las cuales se fundamenta la educación boliviana. La primera de esas 14 bases propone los fundamentos principales de la educación y se puede decir que hasta engloba el contenido general de las otras. De esa manera, la base 1 plantea que la educación “es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena-originario-campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien”.

a. *MODELO EDUCATIVO SOCIOCUMUNITARIO PRODUCTIVO (MESCP)*

El modelo educativo socio-comunitario productivo (MESCP), que se fundamenta en la Ley N° 070, tiene como objetivo transformar la educación tradicional para convertirla en instrumento de transformación social, promoviendo la participación activa de la comunidad, la revalorización de las culturas de los pueblos y naciones indígenas, originarios y campesinos y el pueblo afroboliviano, y desarrollar habilidades relevantes para la vida productiva en comunidad.

Este modelo se caracteriza por: su enfoque holístico (que considera las dimensiones del *ser, saber, hacer y decidir* para formar personas integrales); su enfoque comunitario (con la

activa participación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo autoridades, madres/padres/familias y organizaciones sociales); su enfoque productivo (porque articula la educación con la realidad productiva de la comunidad, promoviendo el desarrollo de habilidades y conocimientos relevantes para el contexto local); la revalorización de la cultura (porque reconoce los saberes, conocimientos y lenguas de los pueblos indígenas originarios campesinos); además, el desarrollo de capacidades para formar personas con capacidad de análisis crítico, toma de decisiones y resolución de problemas con sentido de pertenencia a su comunidad.

b. EL VIVIR BIEN

El concepto de “Vivir Bien”, según establece la Constitución Política (en su artículo 8.I.), es parte de los principios ético-morales de la sociedad plural boliviana. Estos principios ético-morales son: *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).

El concepto de “Vivir Bien” suele asumir y englobar todos aquellos principios. “Vivir Bien” se refiere a un estilo de vida donde se prioriza la armonía, el equilibrio y la reciprocidad con la naturaleza, la comunidad y cada ser humano. Vivir Bien no tiene que ver con acumular bienes materiales, sino con lograr una vida plena y satisfactoria mediante la conexión con el entorno y la búsqueda del bienestar integral.

El Vivir Bien se fundamenta en: la armonía con la naturaleza al reconocer la interdependencia entre los seres humanos y el medio ambiente, buscando un equilibrio que no perjudique a la Madre Tierra; con la armonía social, al fomentar la convivencia pacífica, la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación entre las personas, valorando la diversidad cultural y las relaciones comunitarias, y con la armonía interna, al cuidar el bienestar emocional, espiritual y físico de cada individuo, promoviendo la salud integral y la autorrealización.

A diferencia de las ideas individualistas, que se centran en la acumulación, el consumo, la explotación y la competencia, el Vivir Bien se centra en intereses comunitarios o colectivos y la colaboración para buscar una calidad de vida que satisfaga necesidades, garantice el acceso a los bienes y servicios básicos para todos y todas, construya vínculos de reciprocidad y respeto para generar equilibrio, bienestar, armonía y plenitud en todos los aspectos de la vida, tanto individuales como colectivos.

c. LA CONVIVENCIA PACÍFICA Y ARMÓNICA

La convivencia pacífica y armónica es el enfoque integral del modelo educativo socio-comunitario productivo para transformar las relaciones dentro de la comunidad educativa, promoviendo el respeto, la tolerancia, la prevención de la violencia y el cuidado de las personas, de la unidad educativa y del entorno ecológico.

La convivencia pacífica y armónica propicia el ambiente donde todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres/madres/familias y personal administrativo) pueden desarrollarse plenamente, respetando y tomando en cuenta los derechos de los demás para fomentar valores de paz, solidaridad, fraternidad, corresponsabilidad, etc.

La Ley 070 plantea, en el numeral 12 de su artículo 3 (referido a las bases de la educación), que la educación es “promotora de la convivencia pacífica, contribuye 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”.

Para cimentar, construir y fortalecer la convivencia pacífica y armónica entre quienes integran la comunidad educativa (estudiantes, docentes, madres/padres/familias/, organizaciones sociales), el Ministerio de Educación está encargado de generar:

- Procesos de formación y fortalecimiento de capacidades.
- Planes y programas de estudio que fortalezcan la relevancia de la vivencia de los valores socio-comunitarios y de los derechos humanos para el “Vivir Bien”.
- Acciones de prevención de la violencia en el proceso educativo y socialización de normativas.

2. Enfoque interseccional: género, clase, etnia, edad, orientación, territorio

El enfoque interseccional permite lograr una educación más inclusiva y equitativa. De tal manera que este enfoque es parte constituyente del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo (MESCP).

El enfoque interseccional busca comprender y abordar las múltiples dimensiones de la desigualdad y la discriminación que afectan a estudiantes y comunidades educativas, más allá de una sola categoría, como la clasificación simple de hombres o mujeres, por ejemplo. Este enfoque reconoce que las personas experimentan opresiones y privilegios basados en la intersección de diferentes identidades, como género, sexo u orientación sexual, clase social, etnia, identidad cultural y de pertenencia territorial, entre otras.

Para abordar esta interseccionalidad, es necesario un permanente análisis crítico de la realidad, haciendo que en cada contexto educativo se considere siempre las intersecciones de las diversas identidades colectivas e individuales que confluyen; cómo las personas acceden, se implican y participan en el proceso educativo y cuáles son los resultados de ese proceso.

Cuando se asume el enfoque interseccional, se requiere siempre de realizar adaptaciones curriculares, de manera que el currículo se flexibilice para atender las necesidades específicas de cada contexto, considerando la diversidad de identidades y experiencias de los y las estudiantes. Es clave, en este proceso, lograr la participación comunitaria; es decir, fomentar la participación activa de la comunidad en la planificación y desarrollo del proceso educativo, reconociendo el valor y el aporte de los saberes y conocimientos locales.

Obviamente, comprender y aplicar el enfoque interseccional en la práctica pedagógica requiere de capacitar adecuadamente a los docentes, a las docentes. Esta tarea es urgente, precisamente porque hay que luchar contra la tradición educativa de aplicar planes curriculares sin considerar las características específicas, los contextos, las identidades, las capacidades diversas, las experiencias de vida, las necesidades de las comunidades y las personas; precisamente porque por múltiples factores, la docencia suele negar las identidades diversas, especialmente las sexo-genéricas, y asumir que la participación de la comunidad estudiantil es uniforme y homogénea.

El enfoque interseccional debe buscar transformar estructuras y experiencias educativas patriarcales y colonizadas, puesto que la descolonización y la despatriarcalización para Vivir Bien es la tarea fundamental de la educación, según los postulados de la Ley 070.

En los proyectos socio-productivos es donde se puede abordar y apoyar a la resolución de las problemáticas concretas de la comunidad, considerando la diversidad de identidades, capacidades y la necesidad de soluciones integrales, reconociendo la complejidad de las identidades y experiencias de los estudiantes y sus comunidades. Mediante los proyectos socio-productivos se puede diseñar estrategias pedagógicas que consideren las diferentes formas de aprendizaje, las diversas identidades y las necesidades específicas de estudiantes (con discapacidad, pertenecientes a diferentes grupos étnicos, de diversas culturas, de identidades sexo-genéricas no binarias, con diferentes contextos socioeconómicos). Por eso son tan importantes los proyectos socio-productivos para el desarrollo de los planes y programas curriculares.

Con los proyectos socio-productivos se hace praxis educativa, al promover la valoración de las culturas y conocimientos de los pueblos indígenas-originarios; al impulsar acciones para erradicar la violencia contra las mujeres y erradicar actitudes machistas y discriminadoras de las identidades sexo-genéricas; al promover la participación plena y la aplicación cooperativa de las potencialidades de diferentes grupos sociales.

3. Despatriarcalización y descolonización en la práctica educativa

El modelo educativo socio-comunitario productivo ha sido diseñado para deconstruir la estructura colonial y patriarcal en la realidad de la educación, afianzada por las tradiciones y la larga hegemonía patriarcal-colonial que impiden el desarrollo integral de los individuos en armonía con la Madre Tierra y para Vivir Bien.

Esta realidad tiene que ver con la práctica de aquello que el pedagogo brasileño Paulo Freire ha llamado la “educación bancaria”, que consiste en la transferencia de contenidos curriculares de parte de las y los docentes, poseedores de una verdad incuestionable, hacia las y los estudiantes, asumidos como recipientes pasivos de conocimiento que se limitan a la acumulación memorística y repetitiva para pasar de grado.

También la realidad educativa tiene que ver con que, antes, los proyectos de país respondían a intereses ajenos al contexto boliviano e impedían la construcción de un país soberano, productivo y libre; con que había ausencia total o mayoritaria de valores, saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y originarios y se copiaba contenidos producidos en otros países.

Para cambiar esa realidad educativa, el MESCP promueve: 1. Una educación descolonizadora, porque valoriza los conocimientos y valores propios y busca romper con cualquier forma de dominación colonial. 2 Una educación productiva, porque forma estudiantes con capacidades y cualidades productivas para producir cambios en la sociedad. 3. Una educación integral y holística, porque promueve la formación en y desde los valores de convivencia (dimensión del ser), el desarrollo del pensamiento (saber), las capacidades productivas y creativas (hacer) para incidir socialmente (decidir). 4. Una educación comunitaria, que aprende mediante el diálogo y la escucha comunitaria.¹

Pero, revisando la documentación emanada del Ministerio de Educación, es posible evidenciar que no se plantea ni se desarrolla tanto los conceptos sobre despatriarcalización en la misma medida y categoría que los conceptos sobre descolonización (aunque, ciertamente, la despatriarcalización ha merecido particular atención y ha generado bibliografía particularmente en 2022, proclamado como “Año de la Revolución Cultural para la Despatriarcalización: Por una Vida Libre de Violencia Contra las Mujeres” mediante el Decreto Supremo Nº 4650, del 5 de enero de ese año). Por ejemplo, en la presentación del documento de actualización curricular para los planes y programas de la educación secundaria, correspondiente al año 2023, el entonces ministro de Educación menciona que “si bien la Ley de la 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”.

Posteriormente se hablará de los contenidos curriculares relacionados con la despatriarcalización junto con los otros temas que ocupan a este estudio; pero aquí ya se puede evidenciar que el concepto de “despatriarcalización” está asumido de manera compartimentada y está descontextualizado de la descolonización (que es con lo que debe interactuar) en la mayoría de contenidos específicos. Y aunque el concepto aparece mencionado muchas veces en los planes y programas, no transversaliza todos los contenidos ni se especifica y asume concreción para producir pensamiento crítico.

¹ Estas definiciones se han tomado de:

4. Marco normativo y pedagógico (Ley 070, reglamentos, Planes de Convivencia, PSP)

- ***Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPE), de 7 de febrero de 2009.***

Establece que la educación es una función suprema y la primera responsabilidad financiera del Estado, con la obligación de sostenerla, garantizarla y gestionarla. La CPE define la educación como unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. Además, garantiza la educación gratuita y obligatoria desde la educación inicial hasta el bachillerato, de manera integral

- ***Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010.***

Fundamentada en principios descolonizadores, despatriarcalizadores, intraculturales e interculturales, la ley integra la participación social y comunitaria en los procesos educativos, vinculando el aprendizaje al desarrollo económico local.

Establece el Sistema Educativo Plurinacional unificado desde la educación inicial hasta la educación superior, organizando los subsistemas de educación regular, alternativa y superior. Implementa el modelo educativo socio-comunitario productivo, con currículos basados en valores comunitarios, plurilingüismo (lengua materna como primera lengua y castellano como segunda lengua allá donde exista el predominio cultural de otras lenguas del Estado Plurinacional de Bolivia). Su objetivo central es formar personas con conciencia crítica y compromiso comunitario orientadas al "Vivir Bien" como horizonte de sociedad.

El Ministerio de Educación es el responsable de garantizar el cumplimiento del mandato constitucional, para garantizar a todos y todas quienes habitan el territorio nacional el derecho a la educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral, intercultural y sin discriminación.

- ***Curriculum Base de la Educación Regular del Estado Plurinacional de Bolivia, 2023.***

El Currículo Base de la Educación Regular es el documento oficial y obligatorio, producido por el Ministerio de Educación, que establece los fundamentos, principios, fines, objetivos y orientaciones pedagógicas del Sistema Educativo Plurinacional. Define las áreas de conocimiento, los campos de saberes y los planes de estudio para todos los niveles de la educación regular (inicial, primaria y secundaria) en el marco del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo.

A partir de 2021, sobre la base de talleres, seminarios y reuniones variadas con participación de maestras y maestros, padres y madres de familia, estudiantes, organizaciones sociales, instituciones gubernamentales y no gubernamentales y toda la comunidad educativa en general, el currículo base fue actualizado tomando en cuenta dos factores que provocaron una severa disrupción educativa en Bolivia: la pandemia sanitaria del COVID 19, con el consiguiente confinamiento de la población desde marzo de 2020 hasta finales de ese año

en circunstancias que afectaron principalmente a la niñez y a la adolescencia, y la clausura del año escolar en agosto de 2020 que consolidó un cierre educativo de más de 200 días con consecuencias nefastas en el derecho a la educación de la niñez y la adolescencia, particularmente para las niñas y las mujeres adolescentes y jóvenes, y en educación hasta entonces adquirida. Es decir, que el cierre educativo generó² la pérdida, olvido y confusión de capacidades básicas de lectura, escritura, expresión oral y razonamiento lógico-matemático, que son las herramientas básicas para el desarrollo autónomo de todo aprendizaje.

- *Planes y Programas de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva.*

La revisión, actualización y ajuste de los planes y programas correspondientes a la educación secundaria, denominada Educación Secundaria Comunitaria Productiva, procura facilitar la transitabilidad entre niveles y subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, concretamente en disminuir la brecha educativa entre el bachillerato y la educación superior, pero toma también en cuenta los efectos nocivos de la pandemia sanitaria del Covid-19, del cierre educativo del año 2020 y los efectos educativos en la pospandemia.

También refuerza en los planes, programas y áreas de saberes y conocimientos la perspectiva despatrrializada, al menos enunciativamente. También hace énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades básicas de lectura, escritura, expresión oral y razonamiento lógico matemático, tomando en cuenta los efectos pospandemia.

- *Lineamientos para la construcción del plan de convivencia pacífica y armónica en unidades educativas.*

Se trata de un instrumento normativo y operativo emitido por el Ministerio de Educación que proporciona directrices específicas para que las comunidades educativas (docentes, estudiantes, madres/padres/familias y organizaciones sociales) elaboren e implementen planes de convivencia escolar basados en principios de interculturalidad, despatrrialización, no violencia y respeto a los derechos humanos.

Los lineamientos son de aplicación obligatoria en todas las unidades educativas públicas del país, se alinean con el currículo base del sistema educativo plurinacional para fortalecer la formación integral y garantizar la educación de calidad para vivir bien, que está establecida por la Constitución Política y en la Ley 070.

Desde la promulgación del Código Niña, Niño y Adolescente, Ley N° 548 del 17 de julio del 2014, todas y cada una de las unidades del país están obligadas a realizar la construcción participativa de sus propios planes de convivencia pacífica y armónica, como una de las herramientas para prevenir la violencia contra las niñas, los niños y las y los adolescentes en el Sistema Educativo Plurinacional.

² Evaluaciones de Unicef, PNUD etc.

Estos planes de convivencia pacífica y armónica sirven para garantizar entornos educativos seguros, inclusivos y democráticos, promoviendo la resolución pacífica de conflictos, la equidad de género, la prevención del acoso escolar (bullying) y la construcción colectiva de relaciones armónicas acordes al Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo.

- ***Protocolo de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual en unidades educativas y centros de educación especial.***

Es un instrumento normativo y operativo, emitido por el Ministerio de Educación de Bolivia, que establece procedimientos obligatorios y estandarizados para abordar situaciones de violencia que suceden en el ámbito educativo.

Su objetivo es garantizar la protección integral de las y los estudiantes mediante pasos claros para la prevención (capacitación, sensibilización), detección temprana, intervención inmediata frente a casos, denuncia formal ante instancias competentes (Fiscalía, Defensorías, Servicio Legal Integral Municipal, etc.) y acompañamiento psicoemocional a las víctimas.

Este protocolo orienta a todos quienes componen e interactúan en la comunidad educativa para saber cómo actuar, con quién coordinar, lo que es imprescindible hacer, no sólo para asegurar una respuesta oportuna sino para poner en práctica la tolerancia cero a la violencia en el ámbito educativo y su entorno (incluyendo las familias).

Tiene como finalidad erradicar la violencia en espacios educativos, alineándose con la Ley 548 (Código Niño, Niña y Adolescente) y el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo establecido por la Ley N° 070. Orienta a directores, docentes, estudiantes y familias sobre cómo actuar ante diversos tipos de agresiones, asegurando respeto a los derechos humanos, confidencialidad y no revictimización.

También fortalece la corresponsabilidad entre comunidad educativa, instituciones estatales y organizaciones de protección, garantizando rutas ágiles de denuncia y sanciones conforme a ley. Es aplicable en todas las instituciones educativas públicas, privadas y de convenio, incluyendo centros de educación especial, del país.

CAPITULO III: DISEÑO METODOLOGICO

1. Diagnóstico Interseccional Participativo

La investigación se desarrolló mediante una metodología interseccional y participativa que combinó enfoques cualitativos y cuantitativos. Esta metodología es el Diagnóstico Interseccional Participativo, una herramienta epistémica, metodológica y política que permite develar y comprender, de manera integral, los régimenes de las desigualdades múltiples y de las formas de exclusión que afectan a las y los actores del sistema educativo, considerando no solo el género, sino también la clase social, la pertenencia cultural, el territorio, la edad, la orientación sexual, las diversidades funcionales, entre otros ejes interrelacionados.

Desde una perspectiva teórica, esta metodología se sustenta en la interseccionalidad crítica, que denuncia la fragmentación de las opresiones en categorías aisladas y propone un análisis relacional y estructural. Esta mirada ha sido profundizada, por los feminismos descoloniales y comunitarios, que señalan cómo las matrices de dominación (colonialismo, racismo, patriarcado, capitalismo) se entrelazan en la vida cotidiana, afectando diferencialmente a mujeres, juventudes, pueblos indígenas, personas LGBTQ+ y otros sujetos históricamente marginados.

De esta manera, en términos filosófico-pedagógicos, el diagnóstico, al utilizar esta metodología, se alinea con los principios fundamentales de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, en particular con los de educación descolonizadora, despatriarcalizadora, intracultural, intercultural y plurilingüe, y con su apuesta por una educación integral, comunitaria y liberadora. El enfoque participativo, en este marco, no es una técnica instrumental, sino una forma de construcción colectiva del conocimiento y del poder pedagógico, en diálogo con los saberes locales, comunitarios y ancestrales.

Así, el diagnóstico se convierte, en un espacio de reflexión, que recupera las voces de estudiantes, docentes, madres y padres de familia, autoridades originarias y actores comunitarios, en coherencia con la dimensión comunitaria y productiva del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo. A través de este proceso, no sólo se identifican problemas, sino que se reconocen potencialidades, se resignifican vivencias y se co-crean propuestas de transformación educativa con justicia social y dignidad cultural.

De ahí que, el Diagnóstico Interseccional Participativo, no sea solo un medio para levantar información, sino una praxis educativa y política, en sintonía con la filosofía del Vivir Bien, que busca reconstruir las relaciones entre escuela, comunidad, territorio y vida. Así como, una metodología profundamente pertinente y coherente con los objetivos de esta consultoría, orientada a identificar y comprender las dinámicas de violencia, las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de apoyo didáctico para el desarrollo de contenidos

vinculados a la convivencia pacífica y armónica en el nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva (ESCP).

De esta manera, la metodología responde de forma integral, a los objetivos del diagnóstico, porque:

- A nivel estructural: identifica las violencias desde una perspectiva compleja

A diferencia de enfoques tradicionales que entienden la violencia en términos unidimensionales (por ejemplo, sólo como agresión física o verbal), el diagnóstico interseccional permite identificar las múltiples formas de violencia estructural, simbólica, institucional y cotidiana que experimentan estudiantes y docentes. Se considera, por ejemplo, cómo interactúan el racismo, el sexism, la heteronormatividad, el adultocentrismo y la pobreza como condiciones que reproducen exclusión y vulneración de derechos en el espacio educativo.

- A nivel pedagógico: enfatiza en las necesidades de aprendizaje desde voces diversas

El enfoque participativo interseccional, recupera las voces, experiencias y percepciones de estudiantes, docentes, madres y padres de familia, autoridades comunitarias, etc., como fuentes legítimas de saber pedagógico. Esto permite detectar no solo brechas cognitivas o técnicas, sino necesidades vinculadas a afectos, vínculos, relaciones de poder y sentidos del aprendizaje, que son clave para construir una convivencia verdaderamente armónica y transformadora.

- A nivel didáctico y curricular: detecta insumos para el desarrollo contextualizado de contenidos

A partir de los hallazgos situados, este diagnóstico aporta insumos relevantes para el diseño de contenidos y recursos pedagógicos, coherentes con el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo. Es decir, se identifican prácticas, lenguajes, símbolos y saberes locales que pueden ser resignificados en materiales didácticos que promuevan la reflexión crítica, la empatía, la no violencia, el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad.

- A nivel político-educativo: fortalece a la comunidad educativa como sujeto transformador

El proceso participativo, permite reactivar la dimensión comunitaria de la escuela, fomentando la corresponsabilidad y la autoobservación colectiva. Al involucrar a todos los actores en el diagnóstico, no solo se recogen datos, sino que se promueve una experiencia pedagógica de escucha, revalorización y empoderamiento colectivo, que ya es en sí misma una forma de construir convivencia y transformar la escuela desde dentro.

En síntesis, el Diagnóstico Interseccional Participativo, no sólo responde a los objetivos de esta consultoría, sino que los potencia, al abordar la violencia en su complejidad estructural e histórica; escuchar y articular necesidades de aprendizaje desde la diversidad de los

sujetos; generar insumos significativos para el diseño didáctico contextualizado y activar procesos de transformación desde la propia comunidad educativa.

2. Preparación de los instrumentos metodológicos

a. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

Las unidades educativas fueron seleccionadas con base en los siguientes criterios:

- Estar ubicadas en los departamentos donde operan las instituciones aliadas que promueven el estudio, a saber: La Paz, Chuquisaca, Potosí y Tarija.
- Pertener a distintas naciones originarias del Estado Plurinacional de Bolivia (aymaras, quechua y guaraníes).
- Contar con comunidades educativas integradas por mujeres y varones pertenecientes a dichas naciones, que cursan los seis grados del nivel de Educación Secundaria.
- Existencia de experiencias previas de trabajo en las zonas seleccionadas, así como relaciones colaborativas sostenidas con las autoridades educativas de las unidades que forman parte del diagnóstico.

Respecto a la muestra, se consideraron los seis cursos que componen el nivel de Educación Secundaria en cada unidad educativa, estimando un promedio de 30 estudiantes por curso, lo que representa un total aproximado de 180 estudiantes por unidad. A partir de este universo, se definió una muestra equivalente al 10% del total de estudiantes, con una distribución equitativa por género (50% mujeres y 50% varones). Para ello, se contempló la participación de dos estudiantes por curso (totalizando 12), además de seis docentes, la o el presidente del Gobierno Estudiantil y la o el presidente de la Junta Escolar, conformando un total de 20 personas encuestadas por unidad educativa.

A continuación, se presenta el detalle de las unidades educativas seleccionadas y visitadas:

REGIÓN	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO / DISTRITO EDUCATIVO	UNIDAD EDUCATIVA	FECHA DE LA VISITA
Aymara	La Paz	El Alto. Distrito Educativo 1	U.E. Juan José Torrez Gonzales A	16/Junio/2025
Quechua	Chuquisaca	Presto	U.E. 14 de Enero	9/Junio/2025
	Potosí	Tupiza	U.E. Andrés de Santa Cruz	17/Junio/2025
Guaraní	Tarija	Villa Montes	U.E. Méndez Arcos	10/Junio/2025
	Chuquisaca	Macharetí	U.E. Tamaniguati	11/Junio/2025

b. ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Una vez estructurada la muestra, se procedió al diseño de los instrumentos metodológicos de recojo de información. Se diseñaron tres tipos de instrumentos:

- Encuestas cerradas (Información cuantitativa)

Las encuestas cerradas constituyen un instrumento cuantitativo de recolección de información, diseñado para identificar percepciones, experiencias y necesidades de estudiantes, docentes y representantes de la comunidad educativa en torno a la convivencia, la igualdad y la inclusión en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Estas encuestas se componen de preguntas estructuradas con opciones de respuesta previamente definidas, lo que permite sistematizar los datos de manera uniforme y comparativa, facilitando su análisis estadístico. Su aplicación permite recoger información representativa y focalizada sobre situaciones de violencia, condiciones de aprendizaje, prácticas de equidad de género y niveles de apoyo pedagógico, desde una perspectiva interseccional y contextualizada.

Las encuestas cerradas, fueron elaboradas con preguntas sensibles a género, etnidad, situación socioeconómica, discapacidad, y otros factores relevantes, para captar de manera más precisa las realidades múltiples. Se aplicaron 20 cuestionarios por unidad educativa a estudiantes y docentes (varones y mujeres) de los seis cursos de secundaria, haciendo un total de 100 encuestas.

- Entrevistas en profundidad semi-estructuradas

Las entrevistas en profundidad, constituyen una técnica cualitativa orientada a recoger testimonios, reflexiones y análisis subjetivos de actores clave de la comunidad educativa — principalmente docentes, madres y padres de familia, y autoridades locales — respecto a las problemáticas vinculadas a la convivencia, la igualdad y la inclusión en el contexto de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Este tipo de entrevista permite explorar con mayor profundidad las percepciones, significados, vivencias y sentidos que las y los participantes atribuyen a las relaciones escolares, a las formas de violencia y exclusión, así como a las estrategias de resistencia, cuidado y transformación. Se trata de un espacio de diálogo respetuoso y abierto, que recupera la voz de los sujetos desde una perspectiva interseccional, descolonizadora y despatriarcalizadora, aportando densidad interpretativa al análisis del diagnóstico.

Las entrevistas en profundidad, se realizaron con:

- Director/a de la unidad educativa
- Presidente del Gobierno Estudiantil
- Presidente de la Junta Escolar
- Autoridad distrital de educación.

Los cuestionarios fueron sometidos a revisión y aprobación por parte de las/los directivos de las instituciones CEMSE – ACLO.

- Mesas de Trabajo

Las mesas de trabajo, constituyen una técnica participativa de recolección y análisis colectivo de información, inspirada en la metodología del Café Mundial, que promueve el diálogo horizontal, la reflexión crítica y la construcción compartida de conocimientos entre actores diversos de la comunidad educativa. Estas mesas reunieron a estudiantes, docentes, madres y padres de familia, organizados según género, identidad cultural, ciclo educativo y contexto territorial, para garantizar un espacio seguro y permitir la expresión de experiencias diferenciadas.

Se organizaron cinco mesas de trabajo, en cada unidad educativa y se trabajó bajo la metodología de la Dinámica “Café Mundial”.

Glosario de Términos

Con el propósito de garantizar la comprensión común y precisa de los conceptos clave utilizados en este estudio, se elaboró también y se compartió con todos los/las participantes un Glosario de Términos, que permitió unificar criterios entre los diferentes actores involucrados, evitando ambigüedades interpretativas y facilitando la lectura y el análisis, de los enfoques especializados e interseccionales.

3. Caracterización de las Unidades Educativas seleccionadas

a. REGIÓN AYMARA

UNIDAD EDUCATIVA “JUAN JOSÉ TÓRREZ GONZALES” – EL ALTO

La Unidad Educativa “Juan José Tórrez Gonzales”, ubicada en el Distrito 1, de la ciudad de El Alto, fue inaugurada oficialmente el 12 de febrero de 1996, en la zona Illampu (Alto Lima Segunda Sección). Inicialmente, ofertaba niveles de preescolar hasta tercer curso de primaria, y con el tiempo consolidó su estructura educativa hasta completar el nivel secundario, logrando egresar su primera promoción de bachilleres en el año 2006. En la actualidad, se constituye en una institución de referencia dentro del sistema público de educación, con una matrícula que asciende, aproximadamente, a 2.000 estudiantes distribuidos en tres turnos.

El establecimiento se encuentra en un entorno urbano, con alta densidad poblacional (8.601 hab/km²) y una comunidad estimada en 97.843 habitantes (2020), donde predomina el uso del castellano (61 %) y del aymara (31 %), reflejando un fuerte componente cultural originario. La población estudiantil proviene mayoritariamente de familias migrantes de origen rural, cuyos ingresos económicos dependen en gran medida del comercio informal, las artesanías y la construcción. Este perfil socioeconómico medio-bajo, genera desafíos

significativos para el acompañamiento educativo desde el hogar, dada la limitada escolarización de muchas madres y padres (nivel primario o secundario).

A nivel de infraestructura, la unidad educativa cuenta con seis bloques pedagógicos, sala de cómputo con 26 equipos, laboratorio de física y química, dos canchas de futsal, depósitos y servicios básicos (electricidad, agua potable, alcantarillado y gas domiciliario). Cabe destacar que su laboratorio de computación es considerado uno de los mejor equipados de la ciudad. En cuanto a formación técnica, la institución funciona como Bachillerato Técnico Humanístico con especialidad en mecánica automotriz para quinto de secundaria, e incorpora un invernadero agroecológico como espacio de aprendizaje productivo.

Desde una perspectiva sociocultural, la comunidad educativa mantiene prácticas culturales como el Ayllu y el Ikus (espacios rituales y pedagógicos para conversar, reflexionar o deliberar colectivamente), así como iniciativas de fortalecimiento identitario, tales como talleres en aymara sobre hilado, tejido y alimentación tradicional. No obstante, persisten tensiones entre los saberes comunitarios y la lógica institucional escolar, particularmente en relación con la hegemonía del castellano como lengua de enseñanza.

Durante el proceso de diagnóstico, se identificaron formas de violencia simbólica asociadas al adultocentrismo, la estigmatización de la pobreza y la reproducción de roles de género rígidos. A pesar de ello, se reconoce un fuerte potencial transformador en la comunidad educativa, expresado en el compromiso de docentes, estudiantes y madres/padres de familia con prácticas colectivas de reflexión, prevención de violencias y afirmación intercultural. Ejemplo de ello son, las campañas de despatrrialización, lideradas por estudiantes, a través de murales y jornadas participativas.

No obstante, la institución enfrenta dificultades persistentes relacionadas con el retraso en la construcción de áreas administrativas, falta de mantenimiento de aulas y servicios sanitarios, especialmente en el nivel inicial. En 2025, se registró un incendio menor en un depósito, lo cual movilizó acciones de reparación por parte de la Alcaldía. También se concretó la entrega de nuevo mobiliario (203 piezas) y se anunciaron mejoras en materiales para educación física.

Finalmente, la Unidad Educativa “Juan José Tórrez Gonzales”, representa un espacio escolar con una sólida trayectoria, valiosos avances en infraestructura y equipamiento, y una activa vida comunitaria orientada hacia la inclusión y la interculturalidad. Al mismo tiempo, evidencia retos estructurales que demandan atención continua para consolidar una convivencia escolar verdaderamente democrática, inclusiva y culturalmente situada.

El trabajo de campo, en esta unidad educativa, puede resumirse de acuerdo al siguiente cuadro resumen:

CUADRO RESUMEN 1

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO / DISTRITO EDUCATIVO	UNIDAD EDUCATIVA	FECHA DE LA VISITA													
La Paz	El Alto. Distrito Educativo 1	U.E. Juan José Torrez Gonzales A	16/Junio/2025													
INSTRUMENTOS METODOLOGICOS APLICADOS																
ENCUESTAS		ENTREVISTAS *³		MESAS DE TRABAJO												
DOCENTES		Dir.		G.E.		J.E.		Dist.		DOCENTES + MF **		ESTUDIANTES				
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
2	3	8	9	1		1			1		1		2	5	9	9
TOTAL		22						4						25		

b. REGIÓN QUECHUA

UNIDAD EDUCATIVA “14 DE ENERO” – CHUQUISACA

La Unidad Educativa “14 de Enero”, se encuentra ubicada en el municipio de Presto, departamento de Chuquisaca, en una región subandina caracterizada por su topografía escarpada, altitudes que oscilan entre los 1.000 y 2.500 metros sobre el nivel del mar, y condiciones climáticas de alta variabilidad térmica diaria. Este entorno natural, a la vez desafiante y diverso, influye directamente en las dinámicas educativas, el acceso a la escuela y la vida cotidiana del estudiantado.

A nivel departamental, Chuquisaca registró 2.177 estudiantes de secundaria en 2023, mostrando un crecimiento sostenido desde 1.217 en 2000 hasta 2.177 en 2023. En el municipio de Presto, el total de estudiantes descendió de 2.086 en 2009 a 1.995 en 2016. En 2015, la U.E. “14 de Enero”, egresó a 20 bachilleres, una cifra relevante considerando la dimensión del municipio. La disminución de la población estudiantil en el municipio, evidencia retos demográficos y migratorios, pero también, abre posibilidades para fortalecer la permanencia y equidad en la educación secundaria.

La población estudiantil de la unidad educativa, es predominantemente quechua hablante, reflejo de la configuración lingüístico-cultural del municipio, donde más del 90 % de las personas, tienen el quechua como lengua materna. Esto plantea desafíos importantes, en términos de inclusión lingüística, ya que el castellano, aún ocupa una posición dominante como lengua de enseñanza. No obstante, también abre oportunidades para fortalecer la educación intracultural e intercultural, en coherencia con el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo.

³ * Las abreviaciones utilizadas significan: Dir. (Director), Doc. (Docente), G.E. (Gobierno Estudiantil), J.E. (Junta Escolar) y Dist. (Autoridad Distrital). ** MF (Madre de Familia) y P/MF (Padre y madre de familia)

El perfil socioeconómico de las familias de estudiantes, está marcado por la economía agropecuaria de subsistencia, centrada en cultivos como maíz, papa, trigo, cebada, arveja y haba, así como en la crianza de ganado ovino, caprino y bovino. La mayoría de los hogares dependen del trabajo agrícola y del comercio local informal, con un acceso limitado a servicios básicos y a medios tecnológicos, lo que condiciona tanto las posibilidades de acompañamiento educativo como el acceso a recursos didácticos.

En términos de infraestructura, la Unidad Educativa enfrenta retos vinculados al estado irregular de las vías de acceso —en muchos casos, sin pavimentar y con escasa señalización—, así como a la falta de servicios de transporte regular, especialmente en época de lluvias. Sin embargo, recientes inversiones en infraestructura comunal, como la terminal de buses “Juana Azurduy”, reflejan un esfuerzo por mejorar la conectividad territorial y abrir nuevas oportunidades para el fortalecimiento del sistema educativo.

La comunidad educativa, participa activamente en actividades culturales y festivas profundamente arraigadas en la identidad local, como la danza del Ayarachi, el Pujllay y celebraciones como el “Gran Pucara Presteña” o el “Día de la Identidad”, donde estudiantes, docentes y familias articulan saberes ancestrales, expresiones artísticas y prácticas rituales. Estas experiencias fortalecen el sentido de pertenencia, el vínculo con el territorio y la reproducción viva de la cultura quechua.

En conclusión, podemos decir, que la Unidad Educativa “14 de Enero”, se configura como un espacio de aprendizaje, situado en un contexto rural andino, de gran riqueza cultural y ecológica, pero también de importantes desafíos estructurales. Su comunidad educativa, expresa, un potencial transformador, sostenido en la memoria cultural, el arraigo comunitario y la creciente articulación con procesos de desarrollo local, que podrían ser capitalizados, desde una propuesta educativa contextualizada, inclusiva e interseccional.

En esta unidad educativa, el cuadro resumen es como sigue:

CUADRO RESUMEN 2

DEPARTAMENTO		MUNICIPIO / DISTRITO EDUCATIVO				UNIDAD EDUCATIVA				FECHA DE LA VISITA			
Chuquisaca		Presto				U.E. 14 de Enero				9/Junio/2025			
INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS													
ENCUESTAS				ENTREVISTAS				MESAS DE TRABAJO					
DOCENTES		ESTUDIANTES		Dir.		G.E.		J.E.		Dist.			
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
2	1	9	7		1	1		1		1	3		
TOTAL				19				4					

UNIDAD EDUCATIVA “ANDRES DE SANTA CRUZ” – POTOSI

La Unidad Educativa Colegio Nacional Mixto “Andrés de Santa Cruz”, se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de Tupiza (Distrito 9, zona Villa Fátima), a una altitud de 2.900 metros sobre el nivel del mar, en un valle de importancia estratégica por su dinamismo agrícola y minero. Tupiza, capital de la provincia Sud Chichas y ciudad fronteriza del sur de Bolivia, se ha consolidado históricamente como un núcleo de intercambio comercial y de tránsito regional, dada su cercanía con la República Argentina. En este contexto, la ubicación de esta unidad educativa le confiere un papel relevante como centro de formación para la región.

Según datos proporcionados por la Dirección Distrital de Educación, la institución cuenta con una matrícula de 411 estudiantes en el nivel secundario, de los cuales 198 son varones y 213 mujeres, lo que representa una distribución casi paritaria (48 % varones y 52 % mujeres), favoreciendo condiciones de equidad de género en la participación escolar.

El contexto demográfico y económico de Tupiza, con una población estimada de 45.531 habitantes (Censo 2024), se caracteriza por una economía mixta que integra la agricultura (maíz, frutas, hortalizas), la ganadería, la minería artesanal y el comercio de tránsito. Estas dinámicas configuran un entorno diverso que influye directamente en la vida escolar y en las trayectorias educativas de las/los estudiantes.

Desde el punto de vista sociocultural, el municipio presenta una fuerte identidad quechua, coexistente con el uso generalizado del español. Esta pluriculturalidad se expresa en manifestaciones como el uso del charango, el zapateo y diversas danzas tradicionales que forman parte del patrimonio cultural local. En este sentido, la unidad educativa se inserta en un entorno plurilingüe y culturalmente diverso, lo que ofrece tanto retos como oportunidades para el desarrollo de una educación intracultural e intercultural.

Con más de 25 años de trayectoria, la institución ha demostrado una continuidad significativa en el ámbito educativo regional. En 2018, recibió un reconocimiento oficial por parte del Senado del Estado Plurinacional de Bolivia por su “invaluable contribución a la labor educativa”. Este acto parlamentario, no solo valida su importancia dentro del sistema educativo local, sino que también, refleja su capacidad institucional para sostener procesos formativos en contextos cambiantes y socialmente complejos.

Como parte del sistema educativo nacional, la unidad opera bajo los lineamientos del Ministerio de Educación, y atiende a una población estudiantil, inserta en un territorio con características particulares: frontera internacional, tradición minera-comercial, y una diversidad étnica y cultural que representa los rasgos identitarios del altiplano sur de Bolivia.

El reconocimiento senatorial por sus 25 años de servicio, ratifica una trayectoria institucional sólida, basada en la estabilidad organizacional y en una adaptabilidad sostenida, frente a los procesos de transformación del sistema educativo boliviano.

En esta unidad educativa, el detalle del trabajo de campo fue el siguiente:

CUADRO RESUMEN 3

DEPARTAMENTO		MUNICIPIO / DISTRITO EDUCATIVO				UNIDAD EDUCATIVA				FECHA DE LA VISITA							
Potosí		Tupiza				U.E. Andrés de Santa Cruz				17/Junio/2025							
INSTRUMENTOS METODOLOGICOS APLICADOS																	
ENCUESTAS				ENTREVISTAS						MESAS DE TRABAJO							
DOCENTES		ESTUDIANTES		Dir.		G.E.		J.E.		Dist.		DOCENTES + P/M **					
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F				
3	7	10	10	1			1		1		1	4	6				
TOTAL				30						4			24				

c. *REGIÓN GUARANÍ*

UNIDAD EDUCATIVA “MENDEZ ARCO” – TARIJA

La Unidad Educativa “Méndez Arco”, se encuentra ubicada en la comunidad indígena guaraní de Chimeo, al norte del municipio de Villa Montes, en el departamento de Tarija. Esta comunidad, integrada desde 1918, está compuesta por aproximadamente 200 familias y representa un territorio con fuerte anclaje cultural, histórico y organizativo en el Chaco boliviano. Enmarcada en un entorno rural indígena, la unidad educativa, no solo cumple funciones formativas, sino que constituye un espacio estratégico de articulación entre los saberes comunitarios y la educación formal.

La comunidad de Chimeo, ha desarrollado en los últimos años, diversas iniciativas orientadas al fortalecimiento de su economía, identidad y autonomía cultural. Entre ellas destaca la implementación de una propuesta de turismo comunitario, que incluye rutas con miradores, el “Museo Verde” y experiencias culturales que revalorizan la música, la gastronomía y la artesanía guaraní. Asimismo, en febrero de 2022, organizó la “Primera Feria de la Chicha Kagüi”, como una estrategia para reactivar la economía local mediante la promoción de productos y saberes ancestrales.

En este contexto sociocultural dinámico, la Unidad Educativa “Méndez Arco”, se inserta como núcleo educativo y cultural, desempeñando un rol activo en los procesos de revitalización identitaria. En noviembre de 2024, esta institución fue sede de una feria

educativa, productiva, gastronómica y cultural, organizada por el director Germán Cruz Mancilla. Durante esta jornada se socializaron aprendizajes escolares vinculados a la equidad de género, la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la identidad guaraní, integrando a estudiantes, docentes y familias en una apuesta pedagógica situada y comunitaria.

Adicionalmente, Chimeo ha consolidado un Centro de Conectividad NANUM, que beneficia a más de mil personas mediante el acceso a tecnologías digitales, capacitaciones virtuales y difusión cultural. Esta infraestructura también fortalece los procesos educativos, al brindar condiciones para el aprendizaje digital y la formación técnica local.

Desde una perspectiva estadística, según el Censo Nacional 2012, la población guaraní en Bolivia ascendía a 96.842 personas, distribuidas principalmente en Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija. En este último departamento, la población total alcanzó 178.117 personas (Censo 2024), con 47.164 personas en edad escolar secundaria (6 a 19 años). De ese grupo, 20.362 varones y 20.962 mujeres, se encuentran actualmente escolarizados, mientras que 5.380 jóvenes, están fuera del sistema educativo, lo que refleja desafíos persistentes en el acceso y la permanencia escolar, particularmente en comunidades indígenas.

En este sentido, la Unidad Educativa “Méndez Arco”, no solo brinda servicios educativos a la niñez y juventud de Chimeo, sino que constituye un espacio pedagógico con potencial transformador, donde convergen las luchas por la identidad, la inclusión y la justicia educativa, en el marco de una comunidad indígena viva, resiliente y propositiva.

El trabajo de campo, en este lugar, fue como sigue:

CUADRO RESUMEN 4

DEPARTAMENTO		MUNICIPIO / DISTRITO EDUCATIVO				UNIDAD EDUCATIVA				FECHA DE LA VISITA							
Tarija		Villa Montes				U.E. Méndez Arco				10/Junio/2025							
INSTRUMENTOS METODOLOGICOS APLICADOS																	
ENCUESTAS				ENTREVISTAS				MESAS DE TRABAJO									
DOCENTES		ESTUDIANTES		Dir.		G.E.		J.E.		Dist.		DOCENTES + MF **	ESTUDIANTES				
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F				
3	7	6	9	1		1			1			2	6				
TOTAL				25				3				23					

UNIDAD EDUCATIVA “TAMANIGUATÍ” – CHUQUISACA

La Unidad Educativa “Tamaniguati”, está situada en la comunidad guaraní de Isipotindi, una de las múltiples comunidades que conforman el municipio de Macharetí, en la provincia Luis Calvo del departamento de Chuquisaca. Este municipio chaqueño, ubicado a aproximadamente 1.000 metros sobre el nivel del mar y con límites fronterizos con Paraguay, alberga una población mayoritariamente indígena guaraní, con fuerte identidad cultural y organización comunal estructurada en torno a las capitanías zonales de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

En este contexto territorial y sociocultural, la unidad educativa cumple un rol fundamental como espacio de formación integral, comunitaria e intercultural, respondiendo tanto a las necesidades educativas del pueblo guaraní, como a los desafíos estructurales de una región históricamente postergada. A nivel municipal, Macharetí, enfrenta limitaciones significativas en servicios básicos: solo el 30 % de la población, tiene acceso confiable a agua potable, el servicio eléctrico es limitado y no existe red de alcantarillado. Estas condiciones estructurales impactan directamente en la vida escolar y en la permanencia educativa.

A pesar de ello, la comunidad de Isipotindi, a través de su unidad educativa, ha desarrollado propuestas pedagógicas innovadoras con enfoque socio-comunitario productivo, en consonancia con el modelo educativo de la Ley N° 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”. Destacan en particular, los proyectos de huertos escolares, que utilizan sistemas diversos de cultivo (tradicional, hidropónico y con mechero), articulados tanto al desayuno escolar como a procesos de aprendizaje prácticos. Cada curso, junto a su docente, se hace cargo de una parcela, promoviendo valores de responsabilidad colectiva, cuidado del agua y conocimiento agroecológico.

Además, se han implementado talleres de emprendimiento productivo, como la elaboración de jabones artesanales, que fortalecen habilidades prácticas, creatividad y autonomía. Estas actividades, se desarrollan en un entorno de precariedad eléctrica, que limita el funcionamiento pleno de los sistemas de riego; sin embargo, la comunidad educativa ha buscado soluciones adaptativas y creativas para dar continuidad a los aprendizajes.

La escuela, también proyecta la instalación de un vivero escolar de especies nativas como el algarrobo, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje ecosistémico, contribuir a la reforestación local y promover una conciencia ambiental anclada en los saberes guaraníes.

Estas experiencias, reafirman el papel de la unidad educativa como centro vital de transformación, no solo en términos pedagógicos, sino también como actor clave, en la sostenibilidad territorial y cultural de la comunidad.

En suma, la Unidad Educativa “Tamaniguatí”, representa un ejemplo destacado, de cómo la educación puede enraizarse en las realidades comunitarias, dialogar con el territorio y convertirse en motor de resiliencia y transformación en contextos indígenas rurales

En esta unidad educativa, el trabajo realizado fue como sigue:

CUADRO RESUMEN 5

DEPARTAMENTO		MUNICIPIO / DISTRITO EDUCATIVO				UNIDAD EDUCATIVA				FECHA DE LA VISITA							
Chuquisaca		Macharetí				U.E. Tamaniguatí				11/Junio/2025							
INSTRUMENTOS METODOLOGICOS APLICADOS																	
ENCUESTAS				ENTREVISTAS				MESAS DE TRABAJO									
DOCENTES		ESTUDIANTES		Dir.		G.E.		J.E.		Dist.		DOCENTES	ESTUDIANTES				
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F				
3	4	4	10			1	1			1		2	7				
TOTAL				21				4				24					

d. CONCLUSIONES OPERATIVAS Y CUADRO CONSOLIDADO DE LAS TRES REGIONES Y DE LAS CINCO UNIDADES EDUCATIVAS

UNIDAD EDUCATIVA	INSTRUMENTOS METODOLOGICOS APLICADOS													
	ENCUESTAS				ENTREVISTAS				MESAS DE TRABAJO					
	DOCENTES		ESTUDIANTES		Dir.		G.E.		J.E.		Dist.		DOCENTES	ESTUDIANTES
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
U.E. JUAN JOSE TORREZ	2	3	8	9	1		1				1	1	2	5
U.E. 14 DE ENERO	2	1	9	7		1	1		1		1		1	3
U.E. ANDRES DE SANTA CRUZ	3	7	10	10	1			1		1		1	4	6
U.E. MENDEZ ARCO	3	7	6	9	1		1				1		2	6
U.E. TAMANIGUATI	3	4	4	10		1	1			1		1	2	7
TOTAL PARCIAL	13	22	37	45	3	2	4	1	1	4	1	3	11	27
	35				82				5				4	
GRAN TOTAL	117				19				19				113	

En el marco del diagnóstico desarrollado en las unidades educativas de El Alto, Presto, Tupiza, Chimeo y Macharetí, se proyectó inicialmente la aplicación de 100 encuestas cerradas (20 por unidad educativa). No obstante, se logró aplicar un total de 117 encuestas, lo que representa una ejecución equivalente al 117 % de la muestra proyectada. En cuanto a las entrevistas en profundidad, de las 20 entrevistas planificadas, se concretaron 19. Por otra parte, las cinco mesas de trabajo realizadas en cada unidad educativa, con la participación de docentes, estudiantes y madres/padres de familia, reunieron en total a 113 personas, frente a las 125 previstas (25 por unidad), lo que representa un cumplimiento del 90,4 % respecto a lo proyectado.

Las variaciones entre la planificación inicial y la ejecución efectiva, se explican por diversos factores contextuales:

En el caso de las encuestas, se registró la participación espontánea de estudiantes y docentes que, si bien no habían sido seleccionados previamente, manifestaron su interés en responder el cuestionario al momento de la aplicación.

Algunas entrevistas no se concretaron debido a la ausencia de directores (por enfermedad o reuniones con la Dirección Distrital, en cuyo caso se realizó la entrevista con su representante) y a la no disponibilidad de docentes, en días sin actividad escolar programada.

En relación con las y los representantes de madres y padres de familia, se identificó que su participación se vio limitada por la frecuencia irregular de reuniones y por la no coincidencia de estas con la jornada de visita a las unidades educativas.

Estas consideraciones permiten contextualizar los resultados obtenidos, valorando el compromiso y la apertura de las comunidades educativas participantes, así como los desafíos logísticos propios del trabajo de campo en contextos diversos y, en varios casos, de alta ruralidad.

EVALUACION CRITICA DE LOS DATOS

La aplicación de 117 encuestas, 19 entrevistas en profundidad y 113 participaciones en mesas de trabajo, frente a lo proyectado inicialmente, pone en evidencia tanto las limitaciones como las potencialidades del trabajo de campo en contextos educativos diversos. Por un lado, la sobre-representación en las encuestas revela un alto grado de interés y disposición espontánea por parte de estudiantes y docentes, lo cual puede interpretarse como una señal de apertura y compromiso con los temas abordados (convivencia, igualdad e inclusión). Este hecho enriqueció la base empírica del diagnóstico, aunque también, introduce un margen de variabilidad no controlada que debe ser considerada en el análisis estadístico.

Por otro lado, las dificultades logísticas asociadas a las entrevistas y la participación de madres y padres de familia —por ausencia de directores, inactividad escolar o falta de

coincidencia con reuniones comunitarias— evidencian las fragilidades estructurales de coordinación interinstitucional y la intermitencia organizativa de algunos actores clave.

Estas situaciones, sin embargo, no deslegitiman los hallazgos, pero sí, subrayan la necesidad de flexibilizar los métodos de recolección y de profundizar, aún más, la articulación con las estructuras de base en futuras intervenciones.

En conjunto, estos datos, no solo muestran el cumplimiento sustantivo de las metas de campo, sino que también permiten visibilizar tensiones metodológicas y sociales que forman parte del entramado educativo real. Reconocerlas, es fundamental, para una lectura rigurosa del diagnóstico y para el diseño de propuestas pedagógicas y políticas más ajustadas al territorio.

4. Criterios éticos: consentimiento informado, resguardo de voces

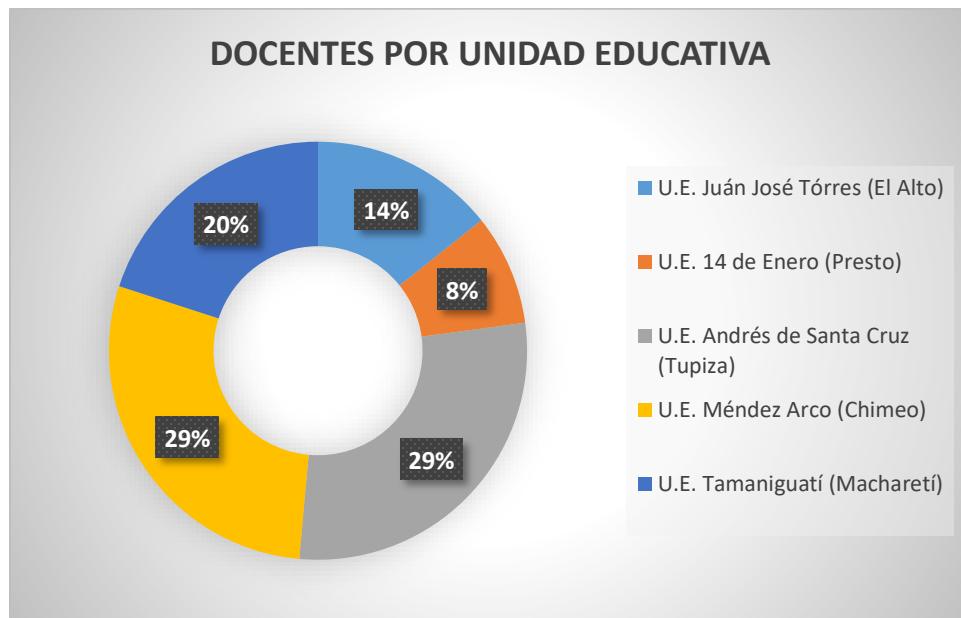
En el marco del presente diagnóstico, el consentimiento informado y el resguardo de voces, constituyeron principios éticos fundamentales que orientaron todo el proceso de recolección de información. El consentimiento informado, se garantizó mediante la explicación clara y comprensible de los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación, asegurando que cada persona participante —incluidos estudiantes menores de edad, docentes y madres/padres de familia— comprendiera, plenamente, el alcance de su colaboración y autorizara expresamente su participación.

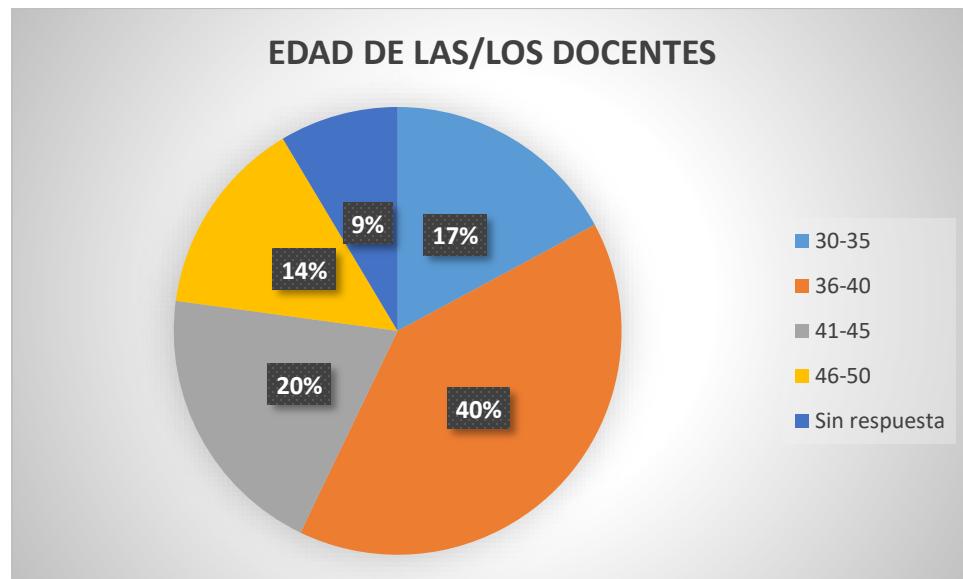
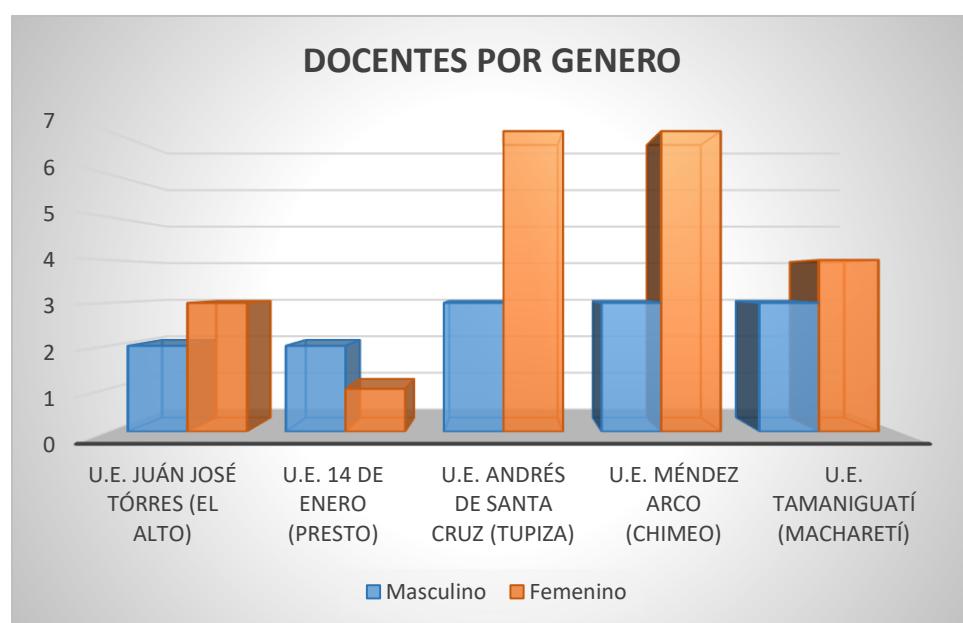
Por su parte, el resguardo de voces implicó la protección rigurosa de las identidades y testimonios, evitando cualquier forma de exposición, estigmatización o uso indebido de la información compartida, en coherencia con una ética del cuidado, el respeto y la dignidad de las personas, especialmente de aquellas pertenecientes a pueblos originarios, sectores históricamente vulnerabilizados o sujetos de derecho en formación.

CAPITULO IV: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS/LOS DOCENTES

Encuesta a las/los Docentes de las cinco Unidades Educativas seleccionadas

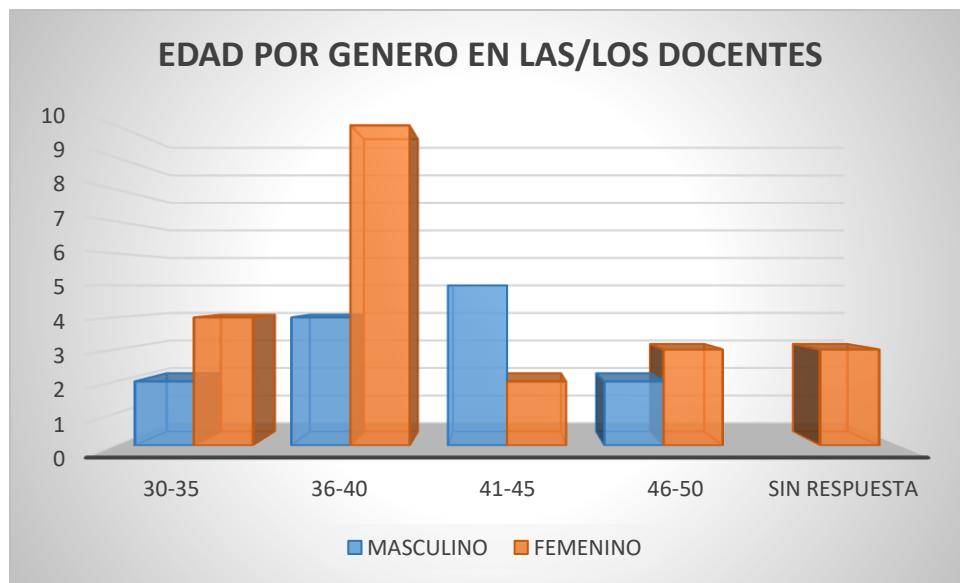
1. Datos Socio-Demográficos de las/los Docentes encuestados



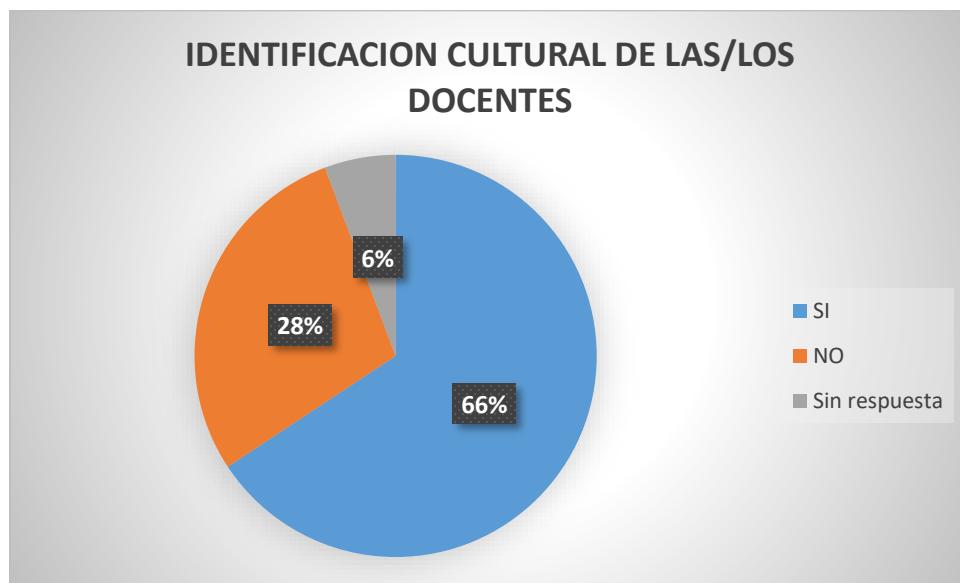


El total de docentes encuestados en las cinco unidades educativas seleccionadas fue de 35 personas. De este total, el 29 % corresponde a la U.E. “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza, el 29 % a la U.E. “Méndez Arco” de Chimeo, el 20 % a la U.E. “Tamaniguati” de Macharetí, el 14 % a la U.E. “Juan José Tórrez” de El Alto y el 8 % a la U.E. “14 de Enero” de Presto.

En esta composición, se observa que, con excepción de la unidad educativa de Presto, donde la presencia masculina es mayoritaria, en las demás unidades educativas la mayoría del personal docente encuestado corresponde al género femenino. Esta tendencia es especialmente marcada en las unidades educativas “Andrés de Santa Cruz” (Tupiza) y “Méndez Arco” (Chimeo), donde se registra el mayor número de mujeres docentes.



En cuanto a la variable etaria, se trata de una población docente predominantemente joven: el 40 % se encuentra en el rango de 36 a 40 años y el 20 % en el rango de 41 a 45 años, lo que significa que el 60 % del total se concentra entre los 36 y 45 años de edad.

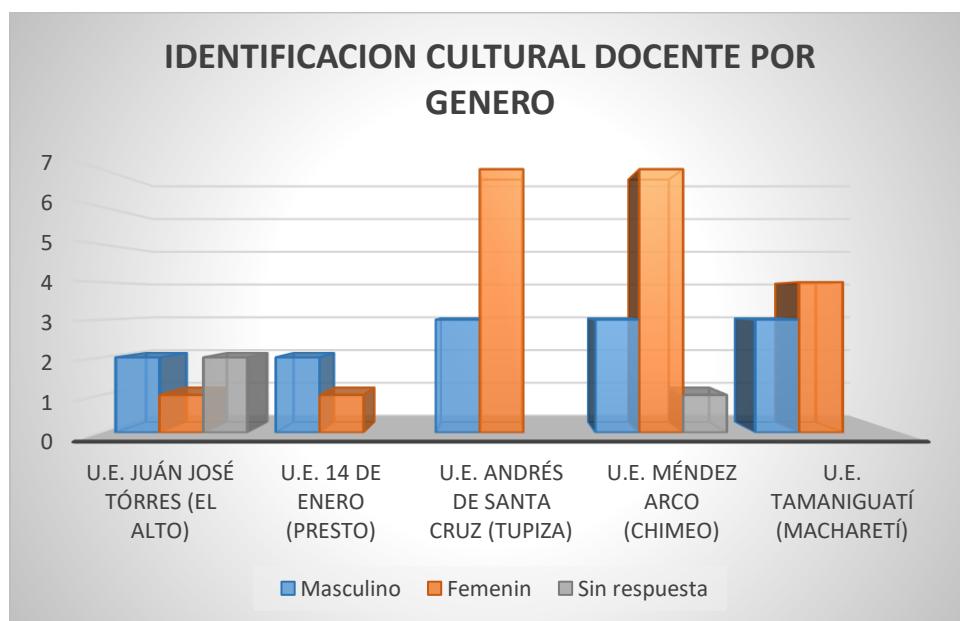
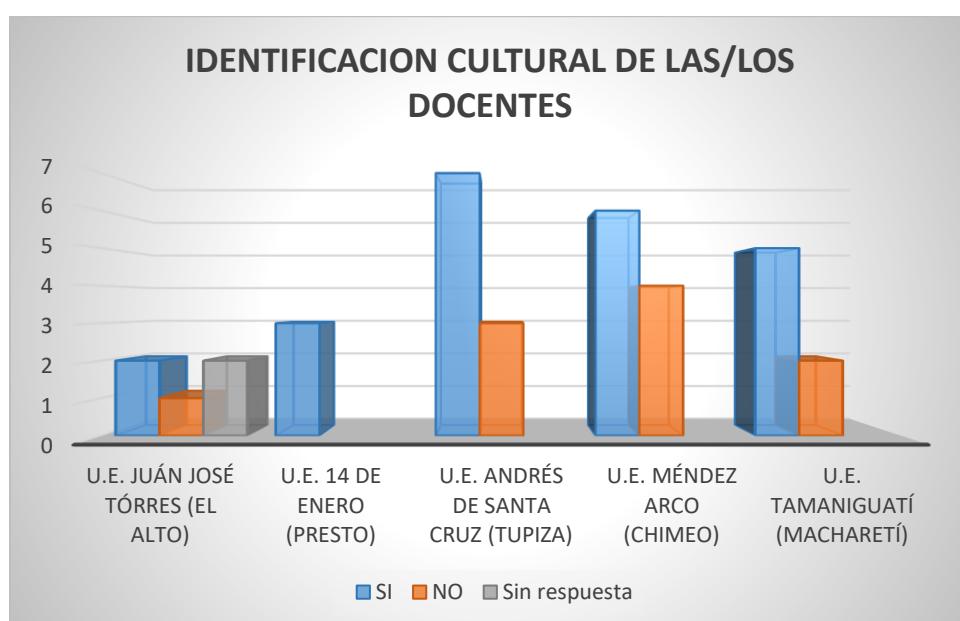


En relación con la autoidentificación cultural, el 66 % del personal docente encuestado se reconoce como perteneciente a un pueblo indígena originario campesino, mientras que el 28 % no se identifica de esta manera, y un 6 % optó por no responder a la pregunta.

Como se observa en la gráfica inferior, la identificación con pueblos indígenas originarios campesinos es más frecuente entre las mujeres, especialmente en las unidades educativas “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza y “Méndez Arco” de Chimeo, donde esta tendencia se presenta con mayor intensidad. En contraste, en las unidades educativas “14 de Enero” de

Presto y “Juan José Tórrez” de El Alto, son los varones quienes predominan en la autoidentificación indígena.

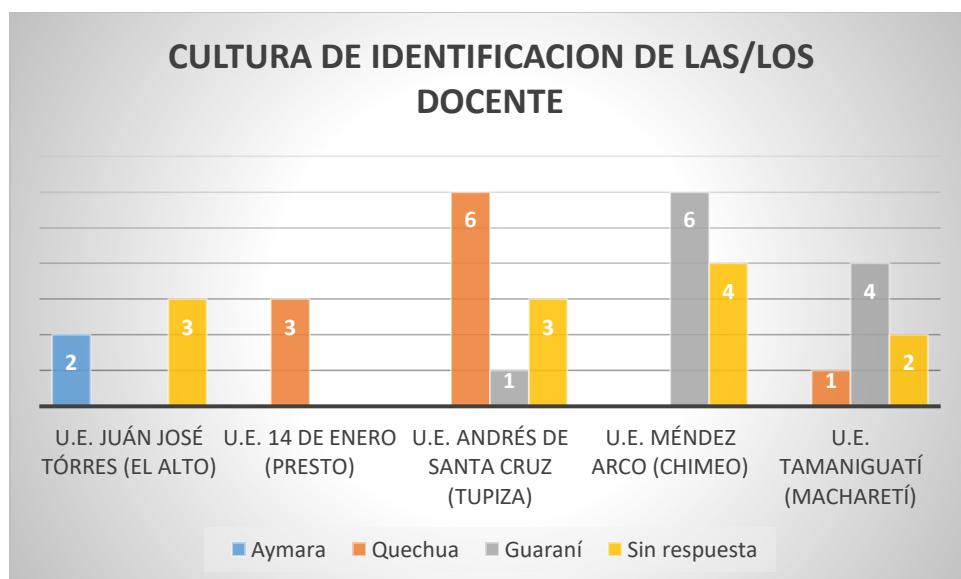
Cabe señalar que el 6 % que no respondió a esta pregunta corresponde a docentes de las unidades educativas “Juan José Tórrez” de El Alto y “Méndez Arco” de Chimeo.

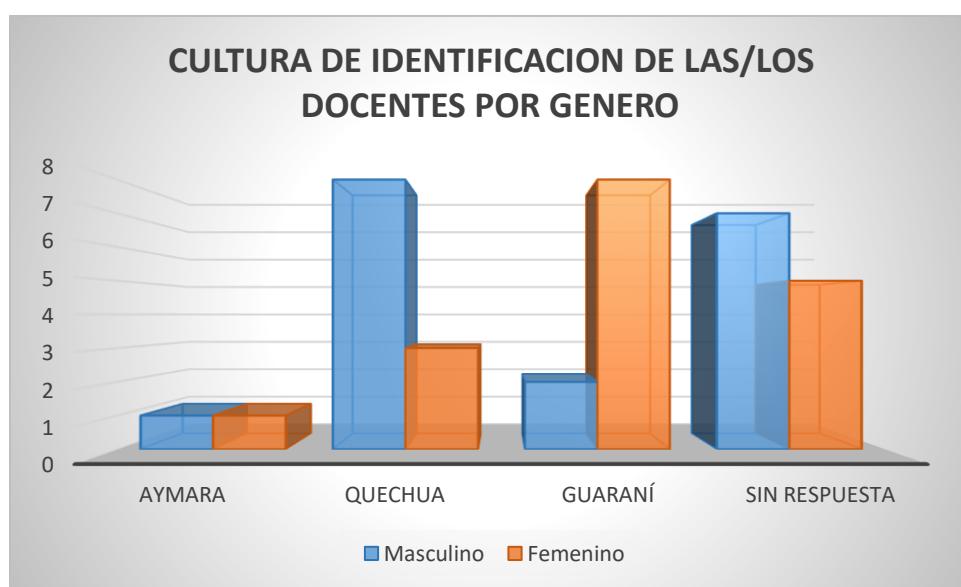


En la gráfica inferior se observa que el 31 % del personal docente encuestado se identifica con el pueblo guaraní, el 29 % con el pueblo quechua y el 6 % con el pueblo aymara. Resulta llamativo que un 34 % no haya respondido a esta pregunta, lo cual constituye un dato relevante para el análisis de la autoidentificación cultural en el ámbito educativo.

La identificación con la cultura guaraní se concentra principalmente en las unidades educativas “Méndez Arco” de Chimeo y “Tamaniguatí” de Macharetí, y, en menor medida, en la unidad educativa “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza. En cuanto a la autoidentificación con el pueblo quechua, esta se manifiesta con mayor fuerza en las unidades educativas “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza y “14 de Enero” de Presto, mientras que en “Tamaniguatí” de Macharetí aparece en menor proporción. Por su parte, la identificación con el pueblo aymara se registra exclusivamente en la unidad educativa “Juan José Tórrez” de El Alto.

Desde una perspectiva de género, se evidencia que las mujeres se identifican en mayor proporción con el pueblo guaraní, mientras que la identificación con el pueblo quechua es mayor entre los varones. En cuanto al pueblo aymara, la identificación se presenta en igual proporción entre mujeres y hombres.





2. Perfil sociodemográfico y análisis crítico del personal docente encuestado

El análisis del perfil sociodemográfico del personal docente encuestado en las cinco unidades educativas seleccionadas —U.E. “Andrés de Santa Cruz” (Tupiza), U.E. “Méndez Arco” (Chimeo), U.E. “Tamaniguati” (Macharetí), U.E. “Juan José Tórrez” (El Alto) y U.E. “14 de Enero” (Presto)— revela características relevantes, que permiten una lectura interseccional del contexto educativo boliviano. El total de docentes encuestados fue de 35 personas, de las cuales el 29 % pertenece a Tupiza, el 29 % a Chimeo, el 20 % a Macharetí, el 14 % a El Alto y el 8 % a Presto.

Desde una perspectiva de género, se observa que, con excepción de la unidad educativa de Presto, donde los varones son mayoría, en las demás unidades educativas, predomina la presencia femenina. Esta tendencia, es particularmente acentuada en Tupiza y Chimeo, donde las mujeres docentes no solo representan la mayoría, sino que además expresan con mayor claridad su identificación cultural con pueblos indígenas originario campesinos. Este dato cobra especial importancia en tanto permite visibilizar la creciente feminización de la docencia en zonas rurales e indígenas, al tiempo que interpela sobre las condiciones laborales, simbólicas y de liderazgo que enfrentan las mujeres en el ámbito educativo.

En términos etarios, la población docente es predominantemente joven: el 40 % se encuentra en el rango de edad de 36 a 40 años y el 20 % entre los 41 y 45 años. Esto significa que el 60 % del total tiene entre 36 y 45 años, lo cual representa un importante potencial generacional para procesos de innovación pedagógica, formación continua y apropiación crítica de enfoques educativos transformadores.

Respecto a la autoidentificación cultural, el 66 % del personal docente se reconoce como parte de un pueblo indígena originario campesino, el 28 % no se identifica de esta forma y

un 6 % no respondió. Este alto porcentaje de docentes con identidad indígena revela la existencia de un campo fértil para una educación con anclaje territorial, lingüístico y comunitario. En particular, la identificación con el pueblo guaraní alcanza el 31 % del total, seguida por el pueblo quechua (29 %) y el pueblo aymara (6 %). No obstante, se destaca que un 34 % de los encuestados no respondió esta pregunta, lo que podría indicar la persistencia de tensiones simbólicas en torno al reconocimiento étnico, producto de procesos de estigmatización histórica, colonialismo interno o aspiraciones de movilidad social ligadas al blanqueamiento identitario.

Territorialmente, la identificación con el pueblo guaraní se concentra en las unidades educativas de Chimeo y Macharetí, y en menor medida en Tupiza. La identidad quechua predomina en Tupiza y Presto, mientras que la identidad aymara se encuentra exclusivamente en El Alto. Desde una perspectiva de género, las mujeres se identifican en mayor proporción con el pueblo guaraní, mientras que la identificación quechua es más frecuente entre los varones. En el caso del pueblo aymara, la identificación es equitativa entre hombres y mujeres.

Es importante subrayar, que las/los docentes, optó por no responder las preguntas referidas a identidad de género y discapacidad. Esta omisión no debe interpretarse como un simple vacío de información, sino como un indicio de posibles resistencias, miedos o estigmas presentes en el contexto educativo. La ausencia de respuesta puede estar asociada a la falta de condiciones de confianza institucional o a percepciones de riesgo, frente a la exposición de identidades no normativas o condiciones que históricamente han sido objeto de exclusión. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer entornos escolares seguros e inclusivos, donde se garantice el reconocimiento y respeto de todas las formas de existencia, desde una perspectiva interseccional, de derechos y despatriarcalizadora.

Estos hallazgos, permiten construir un perfil docente con alto grado de interseccionalidad: mayoritariamente mujeres, jóvenes, indígenas y con experiencia en contextos rurales o de frontera. Este perfil, lejos de representar una simple categoría demográfica, constituye una posibilidad histórica para avanzar en procesos educativos que cuestionen las matrices patriarcales y coloniales aún vigentes en el sistema educativo.

Desde el enfoque de despatriarcalización, la visibilización de mujeres indígenas como actores centrales en el ámbito educativo plantea el desafío de reconocerlas no sólo como ejecutoras de políticas, sino como productoras de saberes, pedagogías y cosmovisiones. El hecho de que muchas de ellas se autoidentifiquen con culturas originarias (particularmente guaraní y quechua) y trabajen en territorios donde la comunidad sigue siendo una forma vigente de organización social y política, fortalece las posibilidades de articular procesos educativos desde una ética del cuidado, la reciprocidad y la colectividad.

Por su parte, el enfoque de interculturalidad descolonizadora interpela al sistema educativo a ir más allá de la inclusión simbólica de la diversidad étnico-cultural. La presencia de

docentes indígenas en el aula no garantiza, por sí sola, una transformación estructural si no se acompaña de condiciones materiales, epistemológicas y políticas que permitan descolonizar los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y la relación entre lenguas y saberes. La alta tasa de no respuesta en la pregunta sobre identificación cultural específica evidencia, además, que el racismo estructural y la negación de las raíces indígenas siguen operando como obstáculos para el ejercicio pleno de la identidad.

En suma, el perfil sociodemográfico y cultural del personal docente encuestado, constituye tanto un reflejo de las tensiones estructurales del sistema educativo, como una oportunidad concreta para la construcción de procesos pedagógicos transformadores. Aprovechar este potencial, requiere políticas públicas coherentes con los mandatos del Estado Plurinacional, que impulsen la formación docente en enfoques críticos, fortalezcan la educación bilingüe e intercultural, y promuevan la participación activa de las y los educadores en la defensa de sus territorios, culturas y derechos.

3. Respuestas de los Docentes a las preguntas del cuestionario

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 1: DIAGNOSTICAR LA SITUACIÓN ACTUAL DE VIOLENCIA, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA ARMONICA EN UNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA.	
PREGUNTA 1: En mi unidad educativa se promueve el respeto entre todas las personas, sin importar su género, identidad u origen cultural. (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
Nunca	0
Rara vez	1
A veces	1
Frecuentemente	9
Siempre	24
Sin respuesta	0
PREGUNTA 2: he sido testigo o víctima de algún tipo de violencia o discriminación dentro de la unidad educativa. (<i>encierra solo una respuesta</i>)	
Nunca	12
Rara vez	11
A veces	10
Frecuentemente	0
Siempre	0
Sin respuesta	2
PREGUNTA 3: Qué tipo de violencia sufrió dentro de la unidad educativa. (<i>marque las 3 más frecuentes</i>)	
Física	3
Psicológica o emocional	10
Simbólica	0
Verbal	10
Institucional	5
Estructural	0
Digital	3
Ambiental o contra la madre tierra	5
Ninguna	6
Sin respuesta	11

PREGUNTA 4: Qué tipo de discriminación sufrió dentro de la unidad educativa. (*marque las 3 más frecuentes*)

<i>De género</i>	1
<i>Por orientación sexual</i>	0
<i>Etnico-cultural</i>	2
<i>Por clase o situación económica</i>	7
<i>Por discapacidad</i>	0
<i>Territorial o regional</i>	5
<i>Por edad</i>	4
<i>Por embarazo o maternidad adolescente</i>	2
<i>Religiosa o espiritual</i>	3
<i>Política o ideológica</i>	7
<i>Ninguna</i>	8
<i>Sin respuesta</i>	12

PREGUNTA 5: Existen mecanismos eficaces para resolver conflictos y promover la convivencia armónica. (*encierra solo una respuesta*).

<i>Nunca</i>	0
<i>Rara vez</i>	1
<i>A veces</i>	8
<i>Frecuentemente</i>	9
<i>Siempre</i>	9
<i>Sin respuesta</i>	1

PREGUNTA 6: Las diferencias culturales, étnicas o lingüísticas son respetadas por las/los docentes. (*encierra solo una respuesta*).

<i>Nunca</i>	0
<i>Rara vez</i>	3
<i>A veces</i>	1
<i>Frecuentemente</i>	7
<i>Siempre</i>	24
<i>Sin respuesta</i>	0

PREGUNTA 7: Las diversidades sexuales y de género son aceptadas y visibilizadas en la escuela. (*encierra solo una respuesta*).

<i>Nunca</i>	4
<i>Rara vez</i>	2
<i>A veces</i>	5
<i>Frecuentemente</i>	9
<i>Siempre</i>	13
<i>Sin respuesta</i>	2

DIAGNOSTICO SOBRE ELABORACION E IMPLEMENTACION DEL PLAN DE CONVIVENCIA EN UNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA.

PREGUNTA 8: ¿Participó usted en la elaboración o revisión del Plan de Convivencia de su unidad educativa?

<i>Sí, de forma activa</i>	2
<i>Sí, de forma puntual</i>	3
<i>No participé, pero estuve informada/o</i>	25
<i>No participé ni fui informada/o</i>	5

PREGUNTA 9: En su opinión, ¿cuánto se tomó en cuenta la voz de los siguientes actores en la elaboración del plan de convivencia? (*marque solo uno por línea*) (escala likert: 1 = nada / 5 = totalmente)

<i>Estudiantes en general</i>	3.3
<i>Mujeres estudiantes</i>	3.6
<i>Estudiantes indígenas o pueblos originarios</i>	3.3
<i>Madres y padres de familia</i>	3.9
<i>Docentes</i>	4.6

PREGUNTA 10: ¿Considera usted que el Plan de Convivencia aborda adecuadamente las siguientes problemáticas? (marque solo uno por línea) (escala likert: 1 = nada / 5 = completamente)

<i>Violencia física y psicológica</i>	4.4
<i>Acoso escolar / bullying</i>	4.2
<i>Violencia de genero</i>	4.3
<i>Discriminación por orientación sexual o identidad de género</i>	4.1
<i>Discriminación por origen étnico-cultural</i>	4.3
<i>Discriminación hacia personas con discapacidad</i>	4.5

PREGUNTA 10: ¿Existen procedimientos claros para actuar frente a situaciones de violencia o discriminación?

<i>Sí, están claramente definidos y socializados</i>	20
<i>Existen, pero no son suficientemente conocidos</i>	12
<i>Existen parcialmente</i>	1
<i>No existen</i>	2
<i>No sabe / no responde</i>	0

PREGUNTA 11: ¿Considera usted que el Plan de Convivencia se articula con los principios de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez?

<i>Sí, de manera clara y coherente</i>	20
<i>En parte, pero hay vacíos</i>	14
<i>Muy poco o nada</i>	0
<i>No sabe / no responde</i>	1

PREGUNTA 12: ¿El Plan de Convivencia se vincula con el proyecto socio-comunitario productivo (PSP)?

<i>Sí, de manera explícita</i>	19
<i>Sí, pero de forma general</i>	13
<i>No se vincula</i>	0
<i>No aplica en mi unidad educativa</i>	1
<i>No sabe / no responde</i>	2

PREGUNTA 13: ¿Con qué frecuencia se realiza el seguimiento al Plan de Convivencia en su unidad educativa?

<i>Cada trimestre o bimestre</i>	31
<i>Una vez al año</i>	3
<i>Solo al inicio del año escolar</i>	0
<i>No se realiza seguimiento</i>	1
<i>No sabe / no responde</i>	0

PREGUNTA 14: Quiénes participan en el seguimiento o evaluación del Plan? (puede marcar más de una opción)

<i>Directores/as</i>	29
<i>Docentes</i>	28
<i>estudiantes</i>	15
<i>Madres y padres de familia</i>	18
<i>Gobierno estudiantil</i>	21
<i>Ninguno</i>	1
<i>No sabe / no responde</i>	0

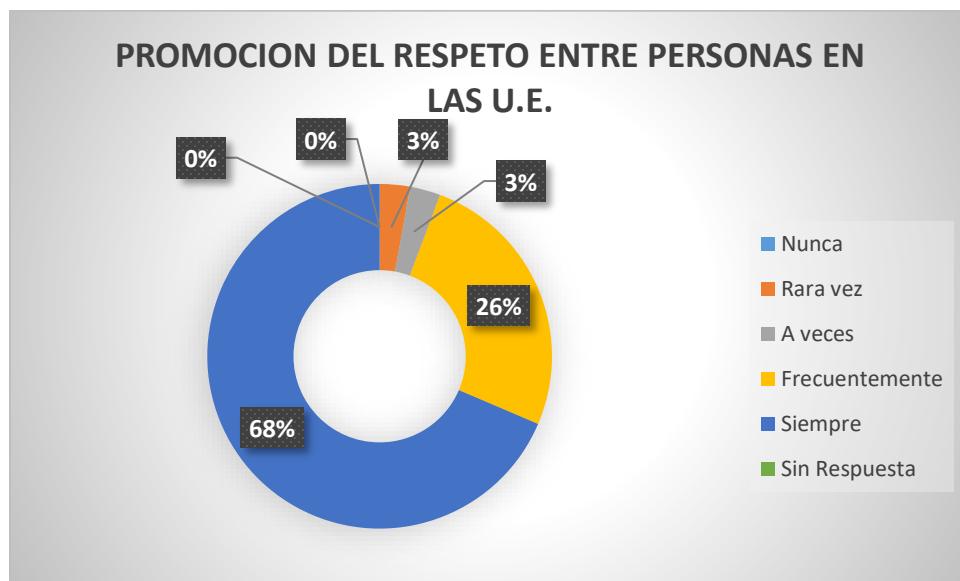
PREGUNTA 15: ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos para implementar el Plan de Convivencia? (puede marcar hasta tres opciones)

<i>Falta de tiempo en la carga horaria</i>	3
<i>Escasa formación docente en la temática</i>	16
<i>Falta de recursos materiales o apoyo institucional</i>	20
<i>Escasa participación de las familias</i>	27
<i>Poca conciencia o compromiso del plantel docente</i>	2
<i>Resistencia cultural a temas de género o diversidad</i>	4
<i>Otro (especifique): _____</i>	0

PREGUNTA 16: ¿Qué tipo de apoyo considera más urgente para mejorar la implementación del plan?	
Formación en prevención de violencia y convivencia democrática	3
Acompañamiento pedagógico por parte del distrito	2
Materiales didácticos y guías metodológicas	16
Espacios de diálogo con estudiantes y familias	12
Actualización del plan con participación real	18
Otro (especifique): _____	0

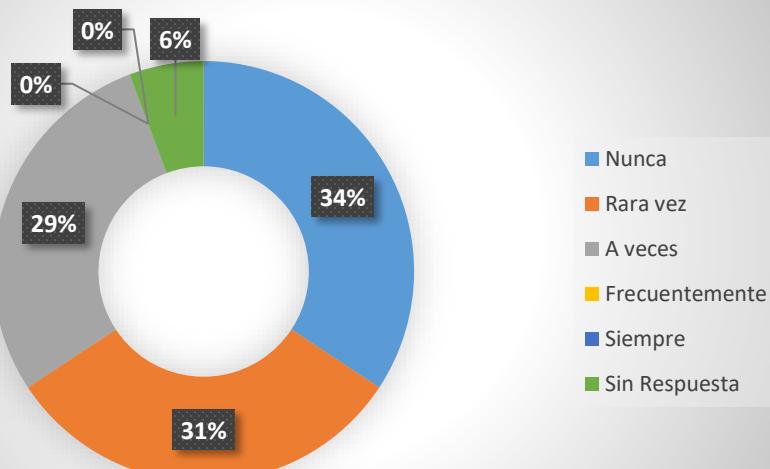
a. TIPOLOGÍAS DE VIOLENCIA IDENTIFICADAS

En relación con el estado de situación de la violencia en las cinco unidades educativas seleccionadas —Juan José Tórrez (El Alto), 14 de Enero (Presto), Andrés de Santa Cruz (Tupiza), Méndez Arco (Chimeo) y Tamaniquatí (Macharetí)—, es pertinente señalar que, según los datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas al personal docente, los 35 docentes encuestados manifestaron que en sus respectivas unidades educativas se promueve siempre el respeto entre todas las personas, independientemente de su género, identidad u origen cultural, en un 68 % de los casos. Asimismo, un 26 % indicó que esta promoción del respeto ocurre con frecuencia. En conjunto, estos datos permiten afirmar que el 94 % del personal docente considera que, en sus unidades educativas, se fomenta activamente una cultura de respeto e inclusión.



Asimismo, el 34 % del personal docente manifestó que nunca ha sido testigo ni víctima de ningún tipo de violencia o discriminación dentro de su unidad educativa. No obstante, un 31 % indicó que rara vez, y un 29 % señaló que a veces ha presenciado situaciones de violencia. Estos datos revelan que el 60 % de los docentes encuestados ha sido testigo de algún tipo de violencia, en algún momento, dentro del espacio escolar.

TESTIGOS DE VIOLENCIA O DISCRIMINACION



TIPOS DE VIOLENCIA



En cuanto a la tipología de la violencia identificada en las unidades educativas, los docentes señalaron la presencia de casi todas las formas de violencia, con excepción de la violencia simbólica y la estructural, que no fueron mencionadas. Es relevante destacar que la violencia psicológica o emocional (19 %) y la violencia verbal (19 %) son las más frecuentes, seguidas por la violencia digital (9 %) y la violencia ambiental (9 %). Finalmente, se reportó violencia física en un 6 % de los casos. Llama la atención que un 21 % de las personas encuestadas no respondió a esta pregunta, mientras que un 11 % manifestó que no existe ningún tipo de violencia en sus unidades educativas.

b. ANÁLISIS CRÍTICO, INTERSECCIONAL Y DESPATRIARCALIZADOR DE LA VIOLENCIA EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS

El análisis de las formas de violencia identificadas por los docentes en las cinco unidades educativas revela una realidad compleja y normalizada, donde predominan manifestaciones de violencia psicológica o emocional (19 %) y verbal (19 %), seguidas por formas más recientes y menos visibilizadas como la violencia digital (9 %) y ambiental (9 %), y, en menor medida, la violencia física (6 %). Si bien los datos recabados no mencionan explícitamente la violencia simbólica ni la estructural, esto no necesariamente implica su ausencia, sino más bien evidencia su invisibilización como producto de procesos de naturalización histórica de estas formas de dominación.

Desde una perspectiva interseccional, resulta fundamental considerar que la violencia no se presenta de manera homogénea ni afecta de igual forma a todos los sujetos. Las condiciones de género, identidad cultural, edad, territorialidad y clase social influyen en cómo se vive y se interpreta la violencia en el espacio educativo. Por ejemplo, la violencia emocional y verbal puede estar atravesada por estereotipos de género o por prejuicios étnicos hacia estudiantes indígenas, mujeres o personas con identidades disidentes, lo que refuerza relaciones de poder jerárquicas dentro de la escuela.

Asimismo, el enfoque despatriarcalizador permite identificar cómo las violencias reproducen y sostienen estructuras patriarcales y adultocéntricas. La prevalencia de la violencia verbal y emocional puede estar relacionada con prácticas disciplinarias autoritarias, con roles de género rígidos o con dinámicas que subordinan a niñas, adolescentes mujeres o docentes mujeres, en contextos donde las estructuras institucionales no promueven una convivencia verdaderamente equitativa.

El dato de que un 21 % de los docentes no haya respondido a la pregunta sobre tipos de violencia y que un 11 % niegue su existencia, también requiere una lectura crítica. Esto podría reflejar resistencias, temores o desconocimiento frente al abordaje de la violencia como fenómeno estructural y no como hecho aislado. Asimismo, puede evidenciar la persistencia de una cultura institucional que minimiza o deslegitima las formas de violencia más naturalizadas, como las que se ejercen mediante el lenguaje, las normas de género o el currículo oculto.

c. TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA IDENTIFICADA EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS (SEGÚN DOCENTES):

Violencia psicológica o emocional (19 %)

- Prácticas de hostigamiento, ridiculización, exclusión o amenazas.
- Comentarios desvalorizadores o humillantes hacia estudiantes o entre colegas.
- Expresiones de presión emocional vinculadas a rendimiento o disciplina.

Violencia verbal (19 %)

- Uso de gritos, insultos o lenguaje agresivo.
- Reproducción de estereotipos discriminatorios o sexistas en el trato cotidiano.
- Frases que refuerzan jerarquías o inferiorizan por género, cultura u orientación sexual.

Violencia digital (9 %)

- Uso de redes sociales o plataformas virtuales para hostigar, excluir o difundir rumores.
- Escasa regulación o protocolos frente al ciberacoso escolar.
- Difusión no consentida de imágenes o contenidos.

Violencia ambiental o contra la Madre Tierra (9 %)

- Condiciones precarias de infraestructura o servicios que afectan de manera diferenciada a ciertos grupos (niñas, estudiantes indígenas, personas con discapacidad).
- Espacios escolares no inclusivos ni seguros para la diversidad corporal, cultural o sexual.

Violencia física (6 %)

- Reportes de empujones, castigos corporales o agresiones físicas menores.
- Posible expresión de conflictos no resueltos entre estudiantes o de prácticas disciplinarias aún vigentes en ciertos contextos.

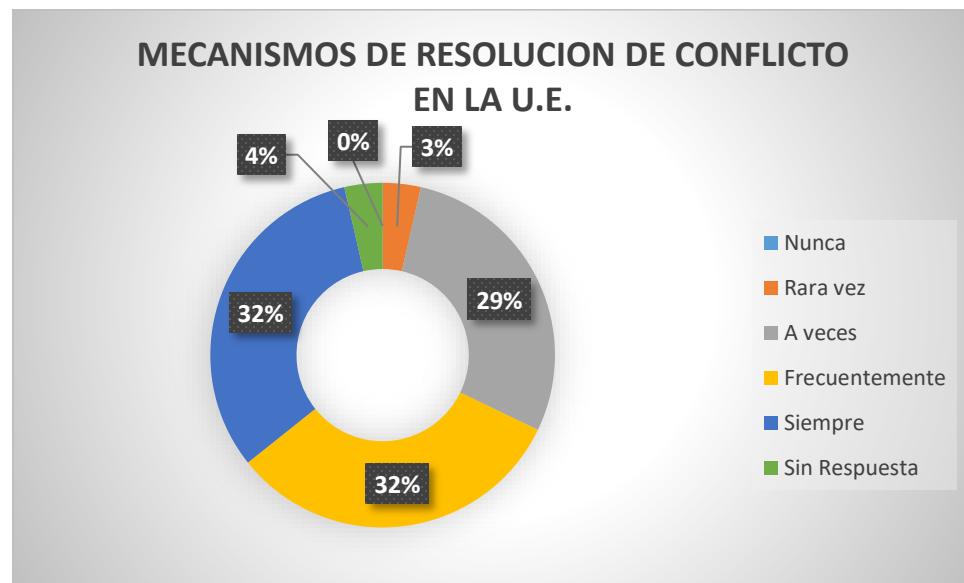
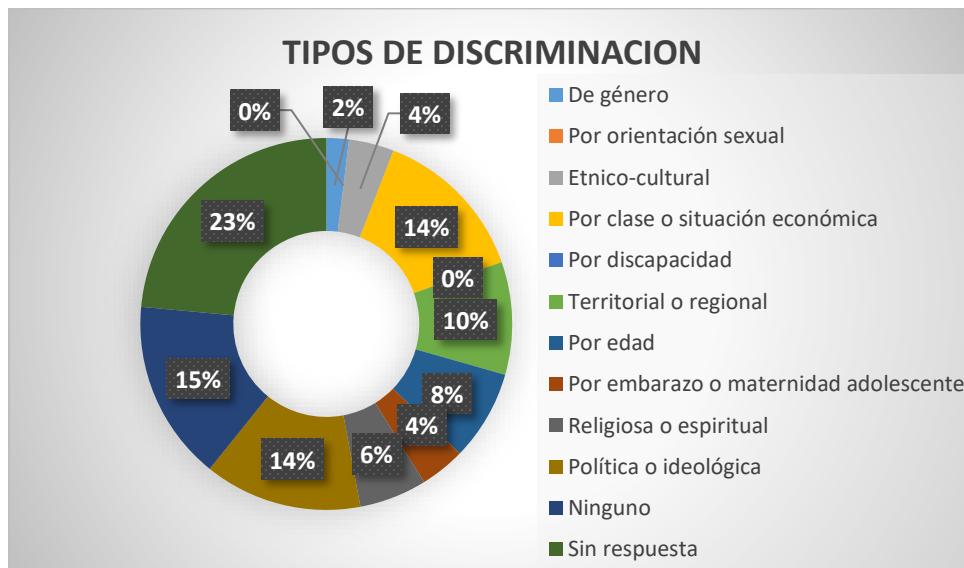
Ausencia de respuesta (21 %)

- Posible indicador de negación, desconocimiento o temor a abordar la violencia.
- Falta de formación específica en enfoques de derechos, género e interculturalidad.

Negación de la existencia de violencia (11 %)

- Reflejo de naturalización de formas de violencia simbólica o estructural.
- Posible expresión de una cultura institucional que minimiza o ignora las experiencias de violencia cotidiana.

d. PERCEPCIONES DEL PERSONAL DOCENTE SOBRE DISCRIMINACION



En relación con la discriminación, la tipología identificada abarca la mayoría de sus formas, con excepción de la discriminación por identidad sexual y por discapacidad, que no fueron reconocidas por los encuestados. Se destaca como forma más recurrente la discriminación por clase social o condición económica (14 %) y por razones políticas o ideológicas (14 %). Le siguen la discriminación territorial o regional (10 %), por edad (8 %), religiosa o espiritual (6 %), étnico-cultural (4 %) y por embarazo (4 %). Llama la atención que un 15 % del total considera que no existe discriminación en sus unidades educativas, mientras que un 23 % optó por no responder a esta pregunta.

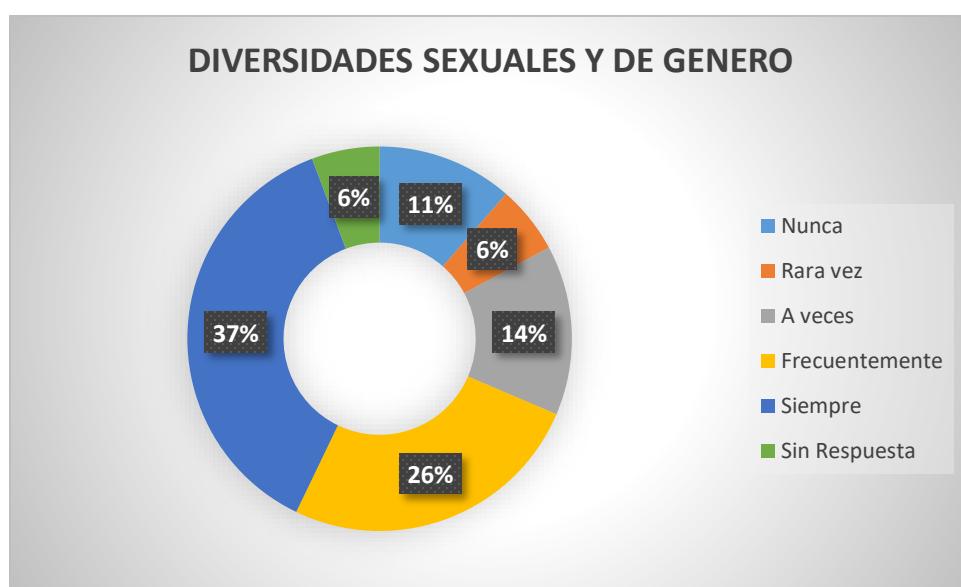


El 32 % de los docentes manifestó haberla experimentado de manera constante (“siempre”) o frecuente, mientras que un 29 % señaló haber sido discriminado de forma ocasional (“a veces”). Estos datos reflejan que el 93 % del personal docente encuestado ha sufrido algún tipo de discriminación dentro de su unidad educativa. En contraste, un 3 % indicó que rara vez ha enfrentado situaciones de este tipo, y solo un 4 % afirmó no haber sido discriminado nunca.

Este fenómeno ocurre en un contexto donde, según el 68 % de los docentes, existen mecanismos eficaces para la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia armónica. Asimismo, un 20 % consideró que dichos mecanismos funcionan con frecuencia, un 9 % opinó que lo hacen rara vez, y un 3 % indicó que funcionan solo a veces. De manera general, los docentes señalaron que las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas son respetadas en las unidades educativas.

En cuanto a la aceptación y visibilización de las diversidades sexuales y de género, el 37 % de los docentes afirmó que estas son siempre reconocidas en sus unidades educativas, un 26 % consideró que esto ocurre frecuentemente y un 14 % indicó que sucede ocasionalmente, lo que representa un 77 % de respuestas afirmativas. Sin embargo, estos datos contrastan con el 11 % que manifestó que la diversidad sexual y de género nunca es visibilizada, y con el 6 % que no respondió la pregunta.

Cabe destacar que, a pesar de estos resultados, ningún docente respondió la pregunta específica sobre su propia identidad sexual o de género, lo cual podría reflejar barreras subjetivas, temores o resistencias vinculadas a los procesos de autoidentificación en contextos educativos que aún presentan desafíos para el pleno reconocimiento de las diversidades.



e. ANÁLISIS CRÍTICO, INTERSECCIONAL Y DESPATRIARCALIZADOR DE LA DISCRIMINACIÓN EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS

El análisis de la tipología de la discriminación en las cinco unidades educativas revela un panorama complejo, atravesado por múltiples formas de exclusión que, si bien son reconocidas parcialmente por los docentes, dejan en evidencia zonas de silenciamiento y resistencias en torno a ciertas categorías sensibles, como la identidad sexual y la discapacidad. La ausencia total de menciones, a estas formas de discriminación no puede interpretarse como prueba de su inexistencia, sino como indicio de una invisibilización estructural, que opera tanto en los marcos institucionales, como en las subjetividades de quienes habitan la escuela.

Desde un enfoque interseccional, resulta evidente que las formas de discriminación, no se manifiestan de manera aislada, sino que se entrecruzan con factores sociales, económicos, generacionales y culturales. La discriminación por clase social o condición económica (14 %), la más señalada por los docentes, refleja no solo la persistencia de desigualdades materiales en el acceso y permanencia en el sistema educativo, sino también, cómo dichas condiciones, estructuran relaciones de poder, dentro de la institución escolar. A esto se suma, la discriminación por razones políticas o ideológicas (14 %), lo que puede estar vinculado con contextos locales polarizados o con una deslegitimación de ciertos discursos alternativos, dentro del ámbito educativo.

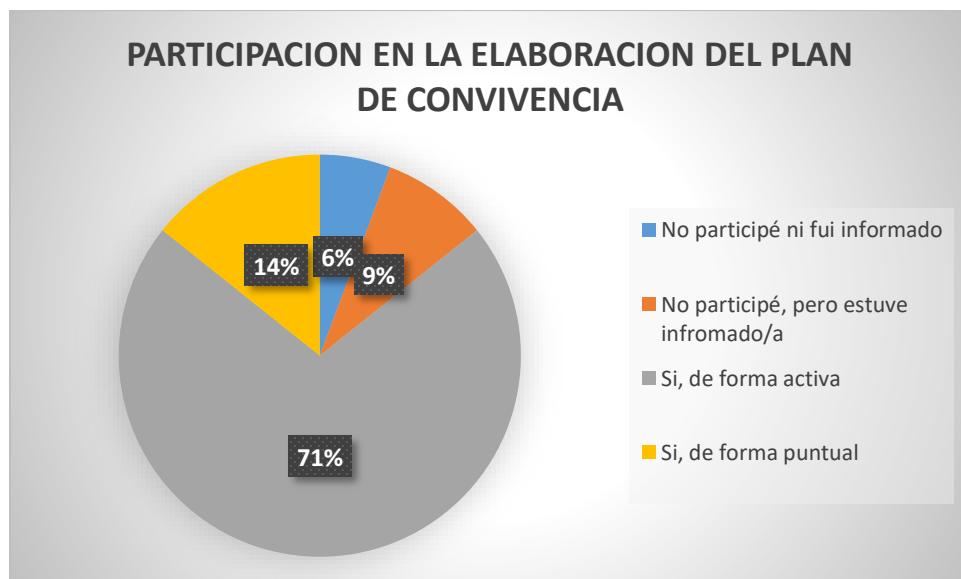
La discriminación, territorial o regional (10 %) y la étnico-cultural (4 %), dan cuenta de cómo operan prejuicios vinculados a la procedencia geográfica o a la pertenencia a pueblos originarios, reforzando dinámicas históricas de colonialidad del saber y del poder. En este sentido, la discriminación por edad (8 %) y por embarazo (4 %) deben ser interpretadas como expresiones del adultocentrismo y del control patriarcal, sobre los cuerpos y proyectos de vida de las mujeres, especialmente en contextos donde la maternidad, se convierte en un factor de exclusión o penalización laboral.

Desde una perspectiva despatriarcalizadora, el hecho de que ninguna persona haya reconocido la existencia de discriminación, por identidad sexual ni por discapacidad, revela una negación de la diferencia en su dimensión más profunda. La no respuesta a la pregunta sobre identidad sexual o de género, por parte de los docentes, muestra que, a pesar de que el 77 % afirma que, estas diversidades son visibilizadas en el ámbito escolar, persisten temores y barreras subjetivas para asumir públicamente dichas identidades. Este silencio, puede interpretarse como resultado de climas institucionales aún permeados por normatividades heterosexistas, capacitistas y cisgénero, que restringen la posibilidad de expresión, de otras formas de existencia.

En este contexto, el 93 % de docentes, que afirmaron haber experimentado algún tipo de discriminación, constituye un dato alarmante, que interpela directamente las condiciones de trabajo y convivencia en las unidades educativas. Aunque el 68 % considera que existen mecanismos eficaces para la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia armónica, este dato debe ser leído críticamente, frente al alto nivel de discriminación reportada y a los porcentajes de no respuesta, que podrían estar señalando climas de autocensura o desconfianza en los mecanismos institucionales.

En suma, el análisis de los datos, desde una mirada interseccional y despatriarcalizadora revela, que la discriminación en las unidades educativas, no solo persiste, sino que adopta formas múltiples y, en algunos casos, solapadas. Por ello, resulta urgente, profundizar en estrategias pedagógicas y políticas institucionales que no solo promuevan la convivencia, sino que cuestionen activamente los sistemas de opresión que la sostienen, desde una perspectiva que reconozca la dignidad, la pluralidad y la autonomía de todas las personas que integran la comunidad educativa.

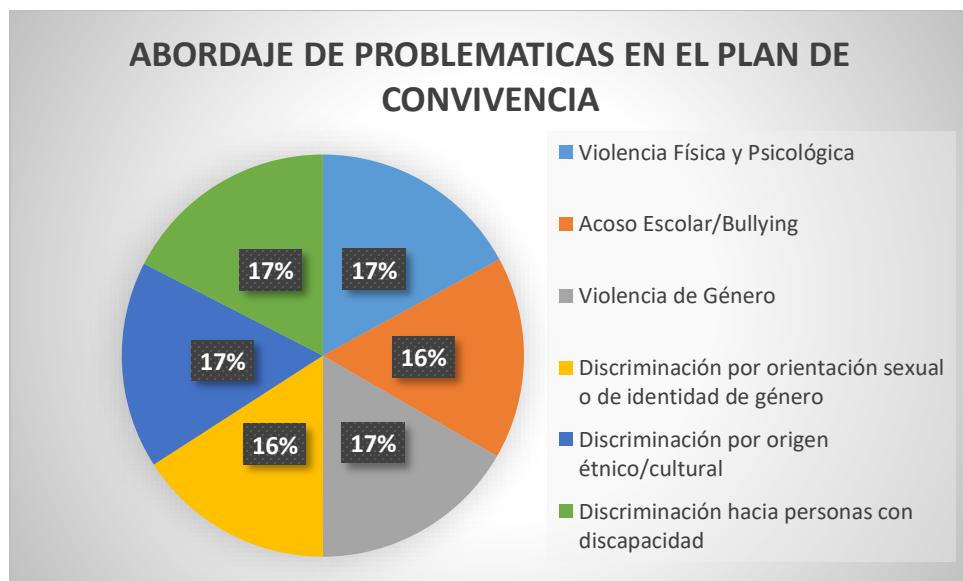
f. ESTADO DE LOS PLANES DE CONVIVENCIA



El 71 % de los docentes encuestados, manifestó haber participado activamente en la elaboración o revisión del Plan de Convivencia de su unidad educativa. A este grupo, se suma un 14 % que participó de manera puntual, así como un 9 % que, si bien no participó directamente, estuvo informado al respecto. Solo un 6 % declaró no haber participado en ninguna instancia del proceso.

En relación con los contenidos del Plan de Convivencia, los docentes indicaron que este aborda adecuadamente diversas problemáticas, tales como: violencia física y psicológica (17 %), acoso escolar (16 %), violencia de género (17 %), discriminación por orientación sexual o identidad de género (16 %), discriminación por origen étnico-cultural (17 %) y discriminación hacia personas con discapacidad (17 %).

Respecto a la existencia de procedimientos claros, para actuar ante situaciones de violencia o discriminación, el 57 % de los docentes afirmó que dichos procedimientos están claramente definidos y socializados. Un 34 % consideró que existen, pero que no son suficientemente conocidos por toda la comunidad educativa. Asimismo, un 3 % señaló que los procedimientos existen solo de manera parcial, y un 6 % indicó que no existen.

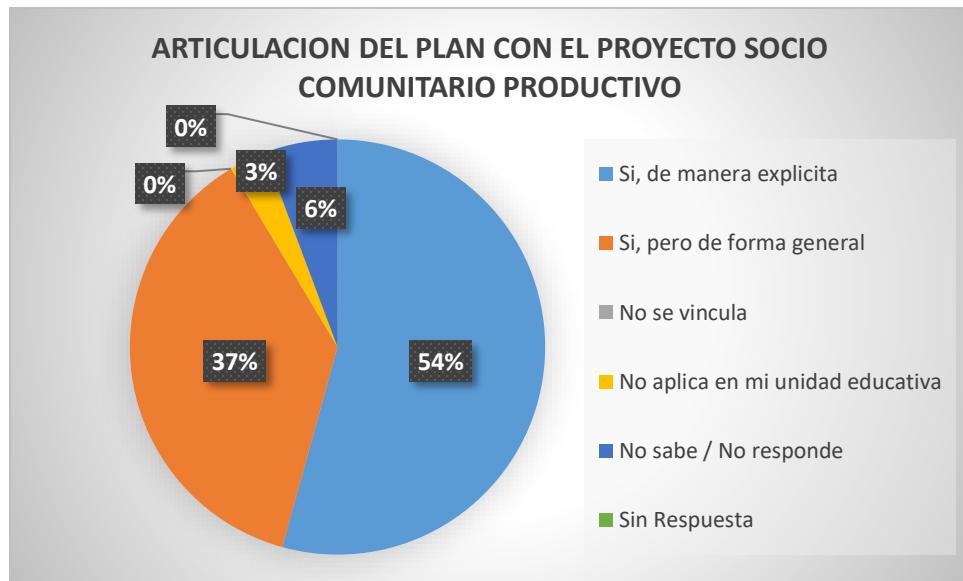




En cuanto a la articulación del Plan de Convivencia con los principios de la Ley N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, el 57 % de los docentes afirmó que esta articulación es clara y coherente, mientras que un 40 % consideró que existe de forma parcial, aunque con vacíos o inconsistencias. Un 3 % declaró no tener conocimiento al respecto.

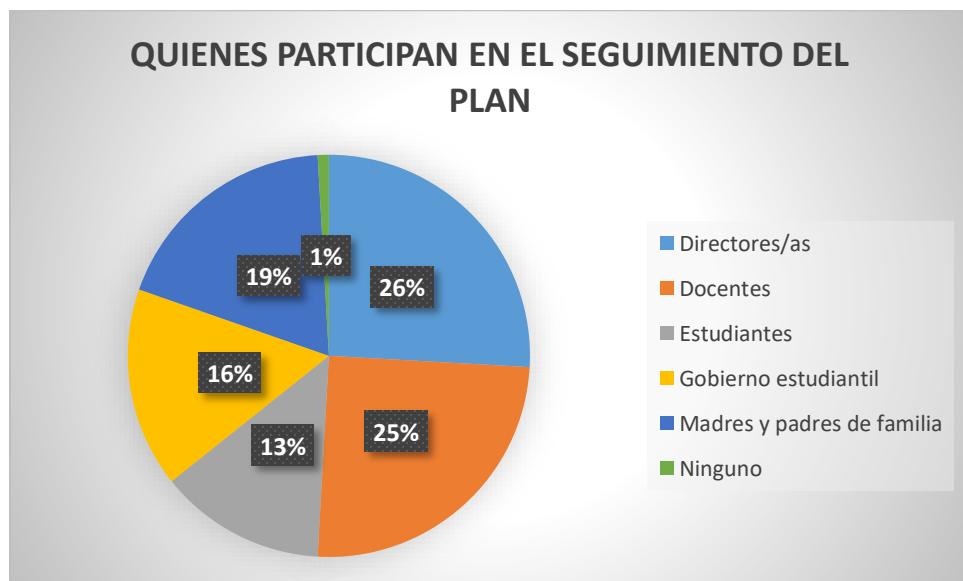
Finalmente, en lo que concierne a la articulación del Plan de Convivencia con el Proyecto Socio-Comunitario Productivo (PSP), el 54 % manifestó que dicha articulación se expresa de manera explícita, el 37 % opinó que la relación es más bien general, un 6 % indicó no saber y un 3 % afirmó, que no es aplicable en su comunidad educativa.

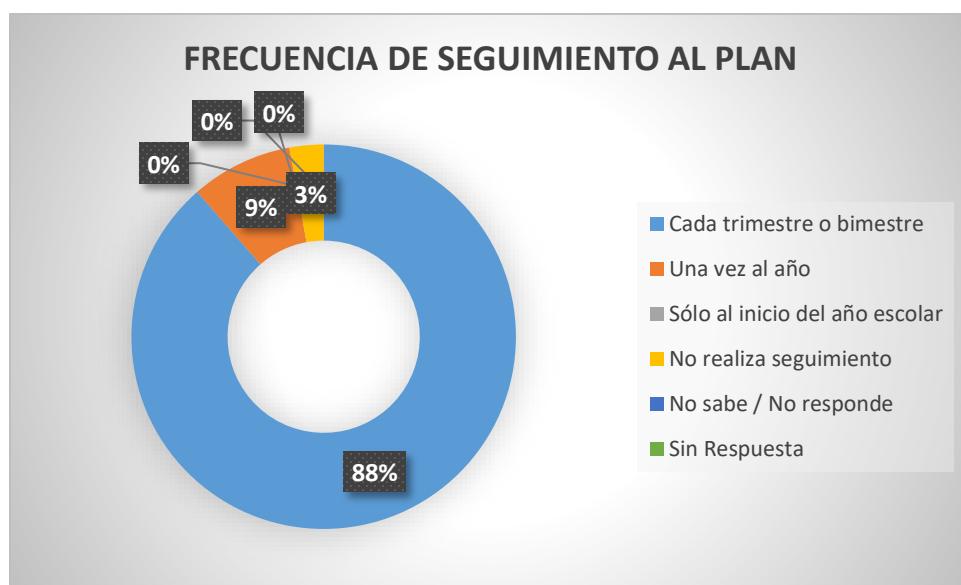




g. CONDICIONES INSTITUCIONALES Y PARTICIPACIÓN DE ACTORES

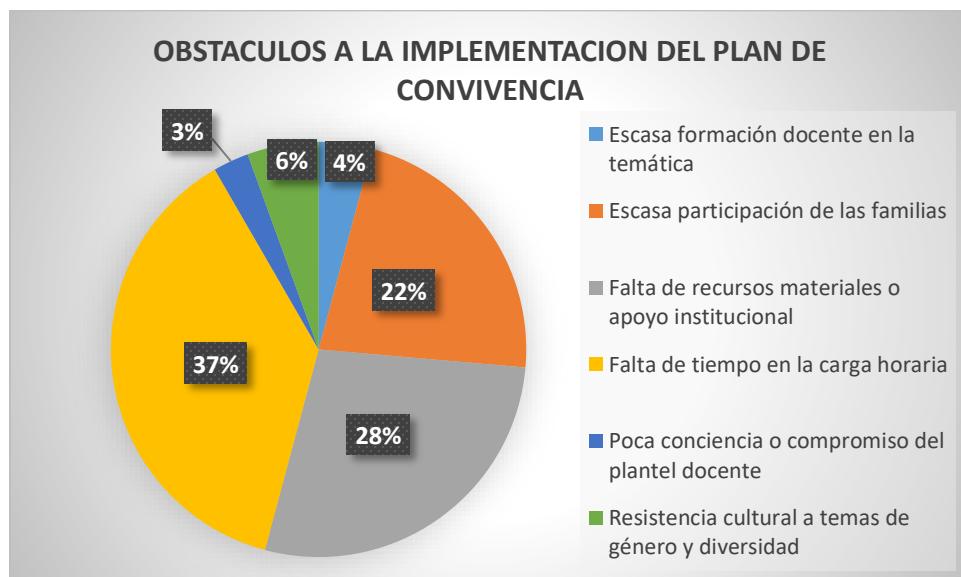
En cuanto a los actores que participan en el seguimiento o evaluación del Plan de Convivencia, el 26 % de los docentes indicó, que este rol es asumido por los directores, el 25 % mencionó a los docentes, el 19 % a madres y padres de familia, el 16 % al gobierno estudiantil y el 13 % a los estudiantes en general. Respecto a la frecuencia de dicho seguimiento, el 88 % señaló que se realiza de forma trimestral o bimestral, mientras que un 9 % indicó que se lleva a cabo una vez al año y un 3 % manifestó que no se realizan evaluaciones.

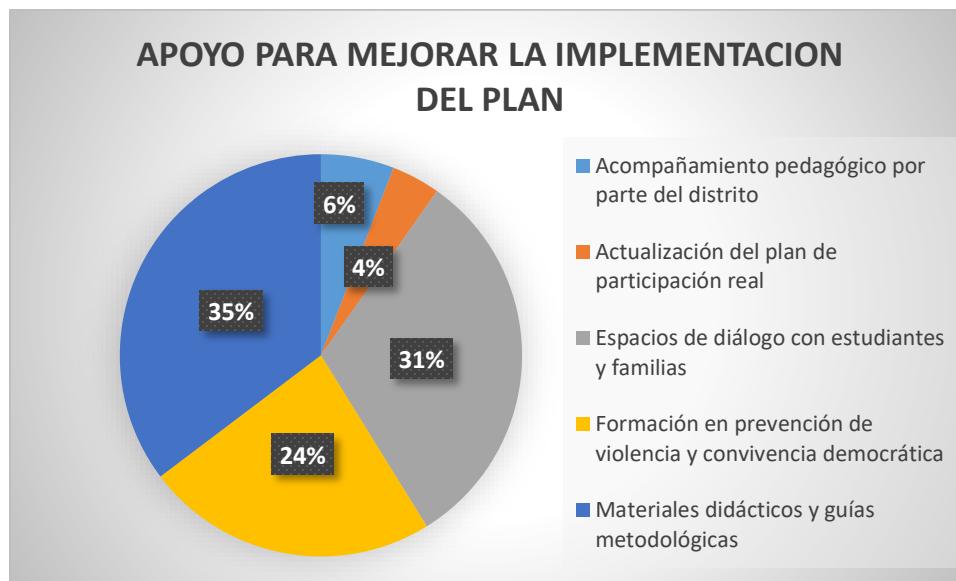




En relación con los principales obstáculos para la implementación efectiva del Plan de Convivencia, el 37 % de los encuestados identificó la falta de tiempo dentro de la carga horaria, como la principal dificultad. Le siguen, la carencia de recursos materiales o apoyo institucional (28 %), la escasa participación de las familias (22 %), la resistencia cultural a los temas de género y diversidad (6 %), la limitada formación docente en la temática (4 %) y la baja conciencia o compromiso del plantel docente (3 %).

Para contrarrestar estos obstáculos, el 35 % de los docentes, consideró prioritario contar con materiales didácticos y guías metodológicas. Asimismo, un 31 % propuso la generación de espacios de diálogo con estudiantes y familias; el 24 % sugirió fortalecer la formación docente en prevención de violencia y convivencia democrática; un 6 % planteó la necesidad de acompañamiento pedagógico por parte del distrito, y un 4 % recomendó la actualización del Plan con una participación real y activa de la comunidad educativa.





h. ANÁLISIS CRÍTICO, INTERSECCIONAL Y DESPATRIARCALIZADOR DEL PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Los datos relevados, evidencian que, si bien el 71 % de los docentes participó activamente en la elaboración o revisión del Plan de Convivencia, y un 23 % adicional estuvo vinculado de forma puntual o informada, persisten desafíos estructurales y culturales que limitan su implementación efectiva. La amplia participación del cuerpo docente, podría interpretarse como una fortaleza del proceso participativo; sin embargo, esta participación no garantiza, por sí sola, una apropiación crítica del contenido, ni una transformación de las relaciones desiguales de poder que atraviesan la convivencia escolar.

Desde un enfoque interseccional, es importante resaltar que el Plan, aborda temáticas relevantes como la violencia física, psicológica, de género, el acoso escolar y distintas formas de discriminación (por orientación sexual, identidad de género, origen étnico-cultural y discapacidad). No obstante, esta cobertura temática debe ser analizada en su implementación concreta: aunque el 57 % de los docentes señaló que los procedimientos para actuar frente a estas situaciones están claramente definidos y socializados, un significativo 43 %, expresó que no lo están suficientemente, o incluso que no existen, lo que sugiere una distancia, entre la normativa escrita y la práctica cotidiana.

El análisis despatriarcalizador, permite advertir una tensión entre el reconocimiento discursivo de la violencia de género y las resistencias culturales existentes en torno a la inclusión de estas temáticas. Esta tensión, se manifiesta en los obstáculos identificados: la falta de tiempo en la carga horaria (37 %) y la carencia de recursos materiales (28 %) revelan el lugar periférico que ocupa la convivencia, dentro de las prioridades institucionales. Más preocupante aún es la mención, de la “resistencia cultural a los temas de género y

diversidad” (6 %) y la “escasa formación docente” (4 %), que hacen evidente la persistencia de imaginarios patriarcales y heteronormativos, dentro de la estructura educativa.

En este contexto, la articulación del Plan de Convivencia con la Ley N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” y el Proyecto Socio-Comunitario Productivo (PSP), constituye un elemento clave. Aunque más de la mitad del profesorado, reconoce que dicha articulación existe de manera clara (57 % en el caso de la Ley y 54 % en el del PSP), un porcentaje no menor, admite vacíos o desconocimiento. Esto plantea la necesidad de profundizar en una implementación crítica, situada y coherente con el enfoque descolonizador, intra e intercultural, y comunitario que plantea la Ley.

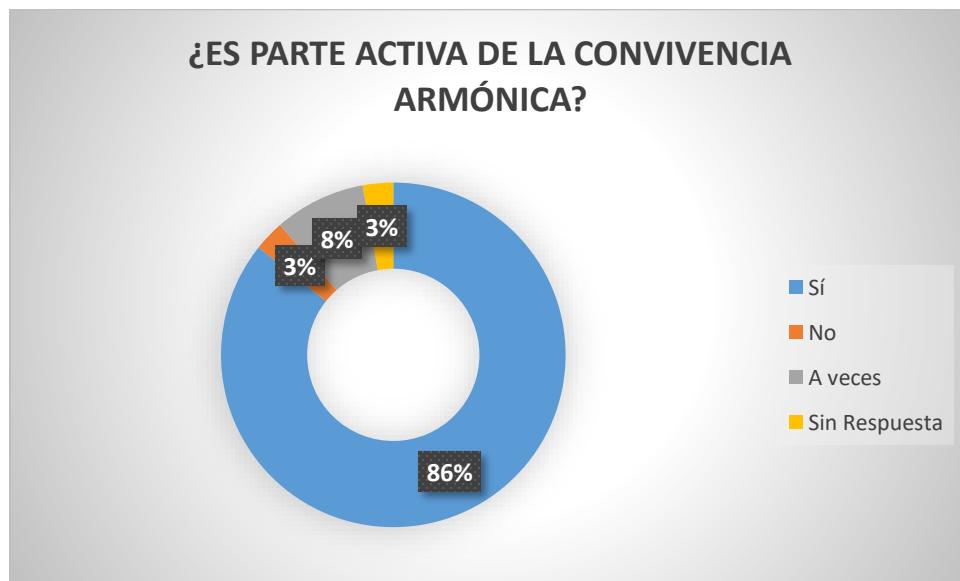
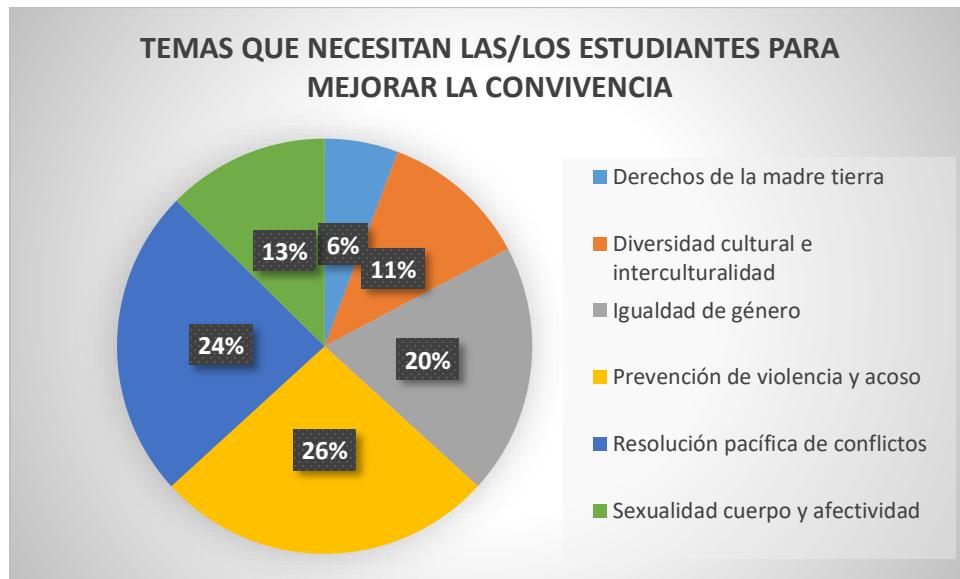
Finalmente, las propuestas sugeridas por los propios docentes para superar las limitaciones del Plan resultan particularmente valiosas: destacan, la demanda de materiales didácticos y guías metodológicas (35 %), la necesidad de generar espacios de diálogo con estudiantes y familias (31 %) y la formación docente en prevención de violencia y convivencia democrática (24 %). Estas estrategias, si son asumidas, desde una perspectiva interseccional, podrían fortalecer una cultura escolar que reconozca y transforme las múltiples formas de opresión —económica, étnica, de género y territorial— que afectan la convivencia en las unidades educativas.

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 2: IDENTIFICAR LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES, RELACIONADAS CON LA CONVIVENCIA PACÍFICA, LA INCLUSIÓN, LA IGUALDAD DE GÉNERO, LA INTERCULTURALIDAD Y LA VIDA EN ARMONÍA CON LA MADRE TIERRA.	
PREGUNTA 1: ¿Qué temas considera que necesitan aprender más los estudiantes para mejorar la convivencia en la comunidad educativa? (marca hasta 3 opciones)	
<i>Resolución pacífica de conflictos</i> <i>Igualdad de género</i> <i>Diversidad cultural e interculturalidad</i> <i>Derechos de la madre tierra</i> <i>Prevención de violencia y acoso</i> <i>Sexualidad, cuerpo y afectividad</i> <i>Otro:</i> _____	5 10 17 23 21 11 0
PREGUNTA 2: ¿Se siente parte activa en la construcción de una convivencia armónica dentro de su unidad educativa?	
<i>Sí</i> <i>No</i> <i>A veces</i> <i>Sin respuesta</i>	30 1 3 1
PREGUNTA 3: Los contenidos escolares que recibe le ayudan a reflexionar sobre temas de justicia, equidad y diversidad. (encierra solo <u>una</u> respuesta).	
<i>Nunca</i> <i>Rara vez</i> <i>A veces</i> <i>Frecuentemente</i> <i>Siempre</i> <i>Sin respuesta</i>	0 3 8 17 7 0
PREGUNTA 4: En clase, incluye ejemplos o temas vinculados a nuestras culturas y territorios. (encierra solo <u>una</u> respuesta).	
<i>Nunca</i> <i>Rara vez</i> <i>A veces</i> <i>Frecuentemente</i> <i>Siempre</i> <i>Sin respuesta</i>	0 2 8 11 12 2
PREGUNTA 5: ¿Qué formato prefiere para impartir contenidos sobre convivencia y valores, acordes al contexto de la unidad educativa? (elige uno)	
<i>Videos o podcasts</i> <i>Juegos o dinámicas participativas</i> <i>Debates o diálogos grupales</i> <i>Lecturas o investigaciones</i> <i>Prácticas comunitarias o proyectos productivos</i>	10 12 5 6 2

a. NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS/LOS ESTUDIANTES

Para el 26 % del personal docente, los tres temas que consideran prioritarios para fortalecer la convivencia en la comunidad educativa y en los que los estudiantes necesitan profundizar sus aprendizajes son: la prevención de la violencia y el acoso (26 %), la resolución pacífica de conflictos (24 %) y la igualdad de género (20 %). A estos les siguen los temas de

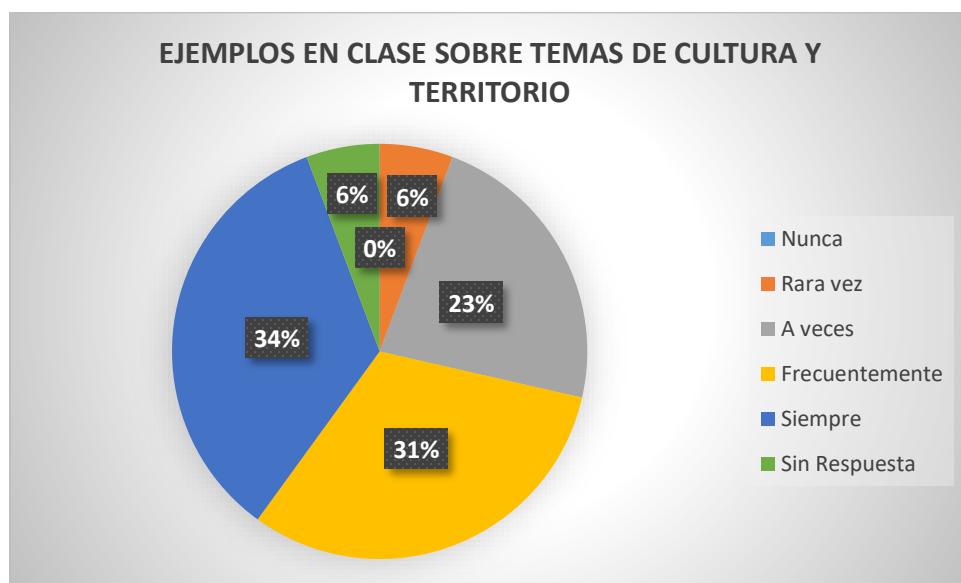
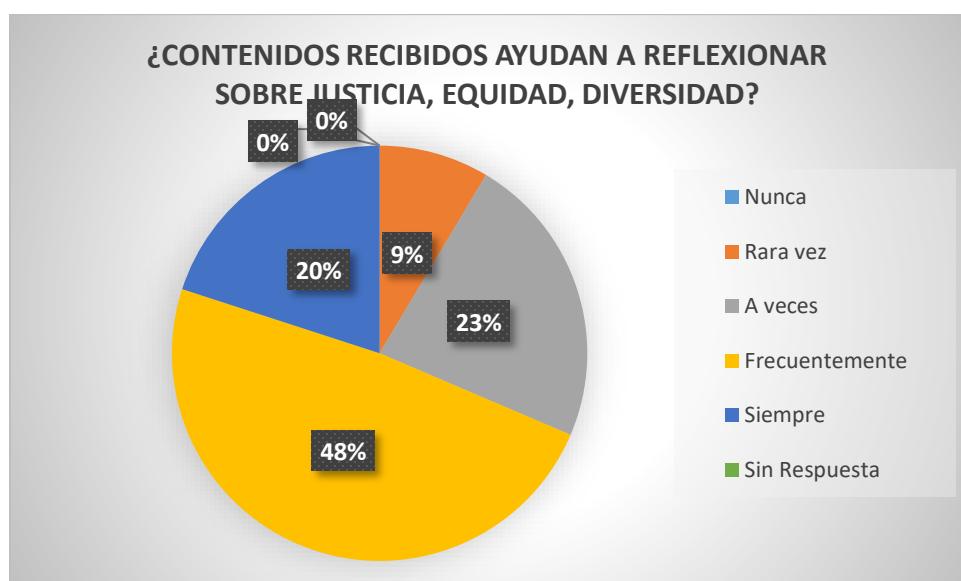
sexualidad, cuerpo y afectividad (13 %), diversidad cultural e interculturalidad (11 %) y derechos de la Madre Tierra (6 %).



Respecto a la percepción de participación activa en la construcción de una convivencia armónica en su unidad educativa, el 86 % del personal docente manifestó sentirse parte activa de este proceso, mientras que un 8 % afirmó que solo a veces, un 3 % indicó que no se siente parte y otro 3 % optó por no responder.

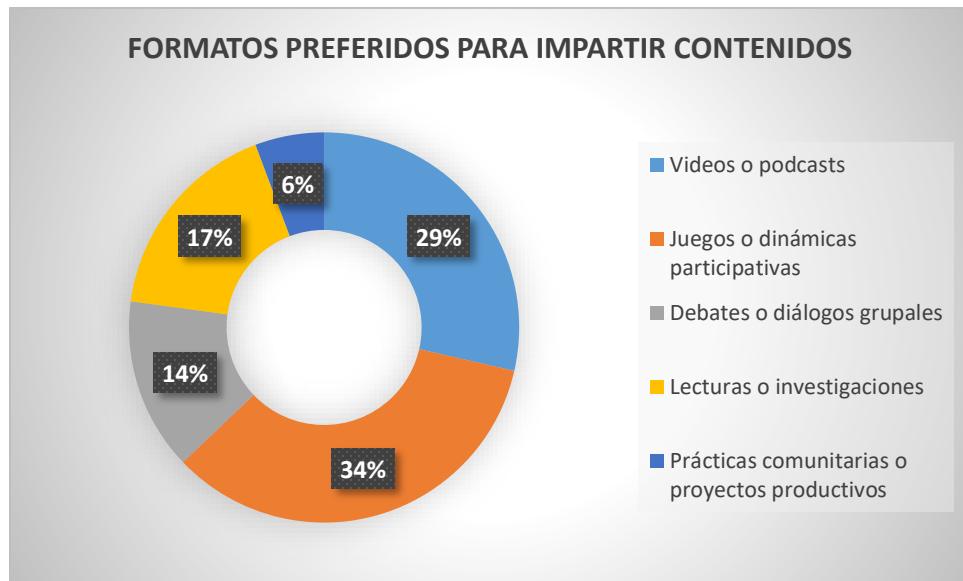
En cuanto a la utilidad de los contenidos escolares para reflexionar sobre temas de justicia, equidad y diversidad, el 48 % señaló que dichos contenidos les ayudan frecuentemente, el 20 % afirmó que siempre, el 23 % indicó que a veces y un 9 % respondió que rara vez. Estos resultados muestran que, en general, los contenidos escolares sí contribuyen a generar reflexión en el aula sobre dichos temas.

Este impacto se refuerza con el hecho de que un 34 % del personal docente afirmó incluir siempre ejemplos o temáticas vinculadas a las culturas y territorios propios; el 31 % lo hace frecuentemente, el 23 % a veces, el 6 % rara vez y el 6 % nunca.



b. FORMATOS PREFERIDOS PARA IMPARTIR CONTENIDOS

En cuanto a las metodologías preferidas para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, los tres formatos más valorados por los docentes son: juegos y dinámicas participativas (34 %), videos y pódfcast (29 %), así como lecturas e investigaciones. En menor proporción se mencionan los debates o diálogos (14 %) y las prácticas comunitarias o proyectos productivos contextualizados (6 %).



Los resultados del diagnóstico, evidencian que las principales necesidades de aprendizaje identificadas por el cuerpo docente están estrechamente vinculadas con las dimensiones relacionales, éticas y de justicia, dentro del ámbito escolar. Para el 26 % de los docentes, la prevención de la violencia y el acoso, constituye una prioridad urgente, lo que puede interpretarse como un reflejo de las formas de violencia —especialmente psicológica y verbal— que han sido identificadas como presentes, en las unidades educativas. Esta necesidad formativa, no sólo interpela a los/as estudiantes, sino también a la estructura institucional y a los vínculos pedagógicos, que pueden (re)producir dinámicas de exclusión, silenciamiento o agresión.

La resolución pacífica de conflictos (24 %), aparece como el segundo eje formativo más requerido, lo que sugiere que las unidades educativas, no sólo enfrentan situaciones de violencia, sino también dificultades estructurales para canalizar el disenso, las diferencias o los desacuerdos de forma dialogante. Esto habla, de una carencia transversal en habilidades socioemocionales, comunicación empática y construcción colectiva de normas de convivencia.

La igualdad de género (20 %), emerge como otro tema prioritario, lo que puede asociarse tanto a la persistencia de roles y estereotipos sexistas dentro de los espacios educativos, como a la necesidad de transversalizar la perspectiva de género, en los contenidos curriculares, las prácticas docentes y la participación estudiantil.

Aunque en menor proporción, los docentes también identifican, como áreas clave de formación la sexualidad, el cuerpo y la afectividad (13 %), la diversidad cultural e interculturalidad (11 %) y los derechos de la Madre Tierra (6 %). Estos temas, aunque menos priorizados, son fundamentales para un enfoque integral, despatriarcalizador e interseccional de la convivencia, y su presencia sugiere una conciencia creciente sobre la necesidad de abordar la educación desde marcos ético-políticos situados.

Por otro lado, si bien la mayoría de docentes, manifiesta sentirse parte activa de la construcción de una convivencia armónica, aún persisten vacíos en los contenidos escolares que promuevan, de forma sistemática y crítica, la reflexión sobre justicia, equidad y diversidad. El hecho de que solo un 20 % afirme, que estos contenidos siempre les ayudan a reflexionar en el aula, y que un porcentaje significativo lo perciba solo “a veces” o “rara vez”, denota una insuficiencia, en el enfoque transformador de los contenidos oficiales o en su implementación pedagógica.

Finalmente, las metodologías sugeridas por el propio personal docente —como los juegos, dinámicas participativas, videos, pódfcast y debates— revelan una demanda implícita de estrategias pedagógicas más vivenciales, dialógicas y contextualizadas, que permitan traducir estos aprendizajes en experiencias significativas para la vida escolar y comunitaria.

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECÍFICO 3: RECONOCER LAS NECESIDADES DE APOYO DIDÁCTICO DE LAS Y LOS DOCENTES, PARA FORTALECER EL ABORDAJE DE ESTOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULO.	
PREGUNTA 1: Se siente preparado, con herramientas suficientes, para abordar temas como género, interculturalidad y convivencia pacífica en clase. (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
<i>Nunca</i>	1
<i>Rara vez</i>	2
<i>A veces</i>	6
<i>Frecuentemente</i>	16
<i>Siempre</i>	9
<i>Sin respuesta</i>	1
PREGUNTA 2: ¿Qué tipo de apoyo necesita para fortalecer su enseñanza en estos temas? (<i>marca hasta 2 opciones</i>)	
<i>Materiales didácticos contextualizados</i>	11
<i>Formación o talleres específicos</i>	10
<i>Tiempo en el currículo para profundizar</i>	22
<i>Apoyo de especialistas o facilitadores externos</i>	1
<i>Otro:</i> _____	14
PREGUNTA 3: ¿Con qué frecuencia trabaja estos contenidos en su planificación curricular? (<i>marca solo una respuesta</i>).	
<i>Nunca</i>	1
<i>Rara vez</i>	0
<i>A veces</i>	12
<i>Frecuentemente</i>	17
<i>Siempre</i>	4
<i>Sin respuesta</i>	1
PREGUNTA 4: ¿Qué temáticas le resultan más complejas de abordar con sus estudiantes? (<i>marca hasta 2 opciones</i>).	
<i>Género y diversidades</i>	10
<i>Racismo y discriminación cultural</i>	7
<i>Ecología y derechos de la madre tierra</i>	3
<i>Prevención de violencia</i>	12
<i>Ninguna</i>	13
<i>Sin respuesta</i>	1
PREGUNTA 5: ¿Conoce experiencias pedagógicas exitosas en su comunidad educativa relacionadas con la convivencia o el respeto a la diversidad?	
<i>Sí</i>	21
<i>No</i>	3
<i>No estoy segura/o</i>	11
PREGUNTA 6: ¿Considera que el gobierno estudiantil contribuye a la mejora de la convivencia escolar en el aula?	
<i>Sí</i>	28
<i>No</i>	2
<i>No estoy segura/o</i>	5
PREGUNTA 7: ¿Cree que las/los estudiantes tienen una participación activa en el gobierno estudiantil o solo es simbólica?	
<i>Activa</i>	26
<i>Simbólica</i>	7
<i>Sin respuesta</i>	2
PREGUNTA 8: ¿El gobierno estudiantil promueve la inclusión y la igualdad de género en el aula?	
<i>Sí</i>	28
<i>No</i>	2

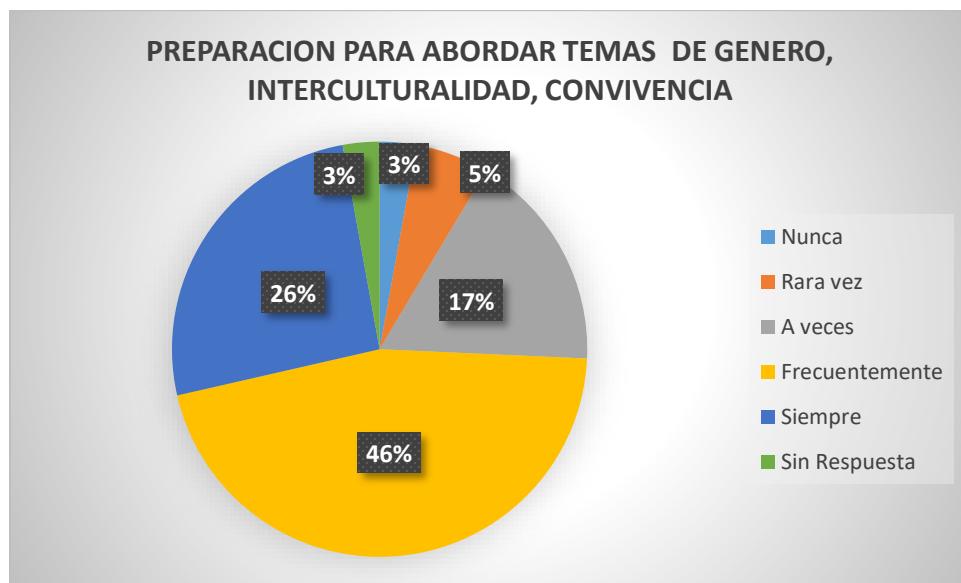
<i>No estoy segura/o</i>	5
PREGUNTA 9: ¿Considera que el gobierno estudiantil es una herramienta útil para la resolución de conflictos entre los estudiantes?	

<i>Sí</i>	27
<i>No</i>	1
<i>No estoy segura/o</i>	6
PREGUNTA 11: ¿Sientes que el gobierno estudiantil debería recibir más apoyo formativo o recursos para desarrollar sus actividades con mayor efectividad?	

<i>Sí</i>	32
<i>No</i>	2
<i>No estoy segura/o</i>	1

a. NECESIDADES DE APOYO DIDACTICO DE LAS/LOS DOCENTES PARA FORTALECER EL ABORDAJE DEL CONTENIDO DEL CURRICULO

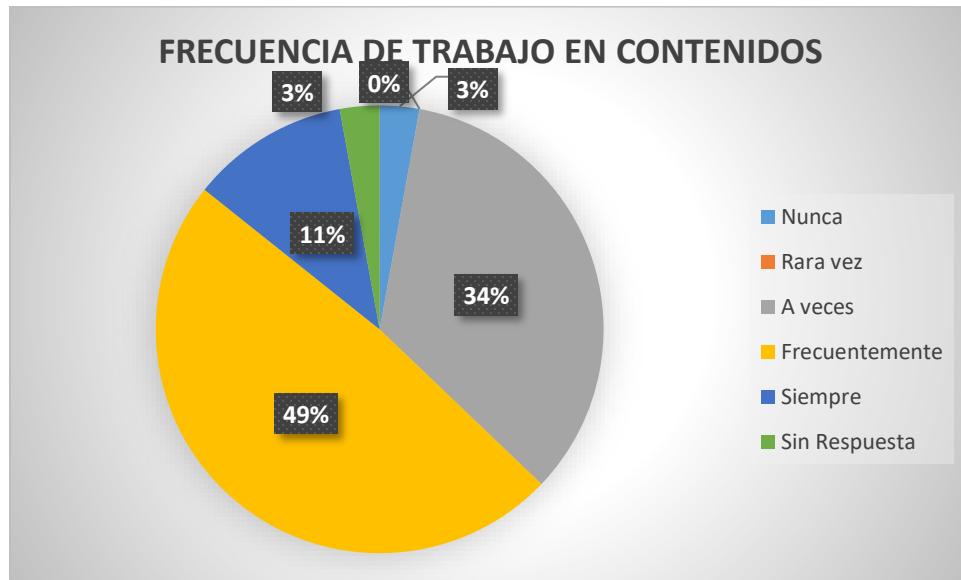
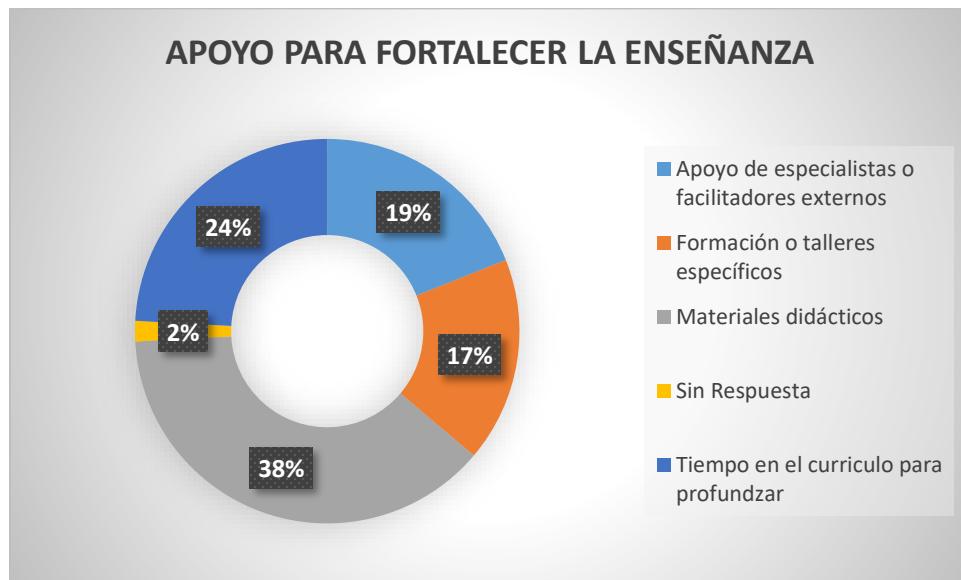
Respecto a esta variable, el 46 % del personal docente manifestó sentirse frecuentemente preparado, el 26 % siempre preparado y el 17 % a veces preparado para abordar en el aula temáticas como género, interculturalidad y convivencia pacífica, lo que representa un 89 % del total. En contraste, un 5 % indicó sentirse preparado rara vez, un 3 % nunca y otro 3 % no respondió.



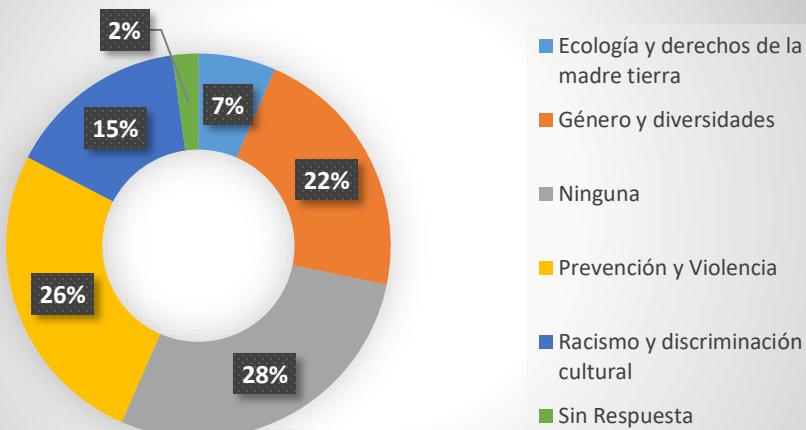
En cuanto al tipo de apoyo, que consideran necesario, para fortalecer su enseñanza en estos temas, un 38 % señaló la necesidad de materiales didácticos, un 24 % demandó mayor tiempo en el currículo para profundizar los contenidos, un 19 % solicitó apoyo de especialistas o facilitadores externos, un 17 % indicó requerir formación o talleres específicos, y un 2 % no respondió.

En cuanto a la frecuencia, con que incluyen estos contenidos en su planificación curricular, el 49 % manifestó hacerlo frecuentemente, el 34 % a veces, el 11 % siempre, mientras que el 3 % afirmó que nunca los incluye, y otro 3 % no respondió.

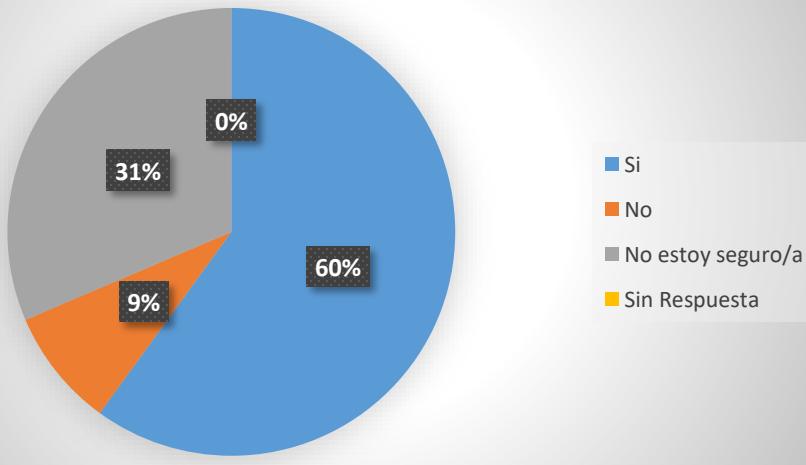
Sobre las temáticas, que resultan más complejas de abordar con sus estudiantes, un 28 % manifestó que ninguna le resulta especialmente difícil, mientras que un 26 % identificó la prevención de la violencia como el tema más desafiante; un 22 % señaló género y diversidades, un 15 % racismo y discriminación cultural, un 7 % ecología y derechos de la Madre Tierra, y un 2 % no respondió.



TEMATICAS COMPLEJAS DE ABORDAR



CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS EXITOSAS

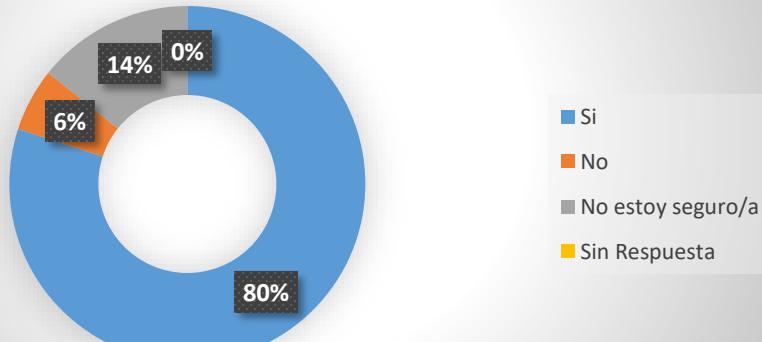


Finalmente, al ser consultados sobre el conocimiento de experiencias pedagógicas exitosas en su comunidad educativa relacionadas con la convivencia o el respeto a la diversidad, el 60 % afirmó que sí las conoce, el 9 % respondió que no, y un significativo 31 % manifestó no estar seguro, lo que revela una oportunidad para sistematizar, visibilizar y socializar dichas experiencias a nivel institucional.

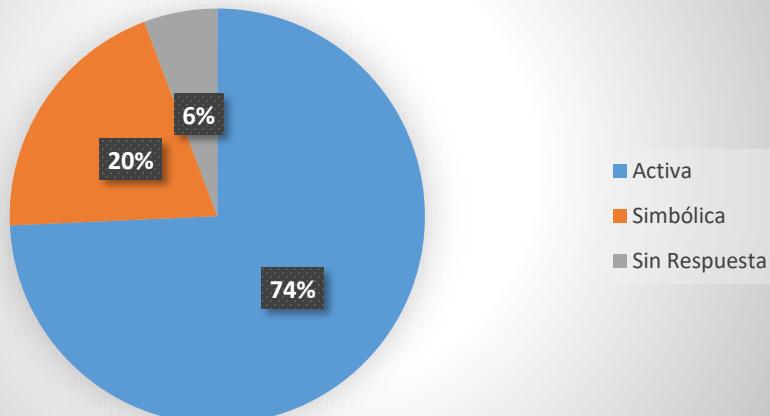
b. ROL DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El 80 % del personal docente manifestó que el Gobierno Estudiantil contribuye a mejorar la convivencia escolar en el aula, mientras que un 6 % considera que no contribuye y un 14 % no está seguro de su impacto.

CONTRIBUCION DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL A LA CONVIVENCIA



PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES EN EL GOBIERNO ESTUDIANTIL

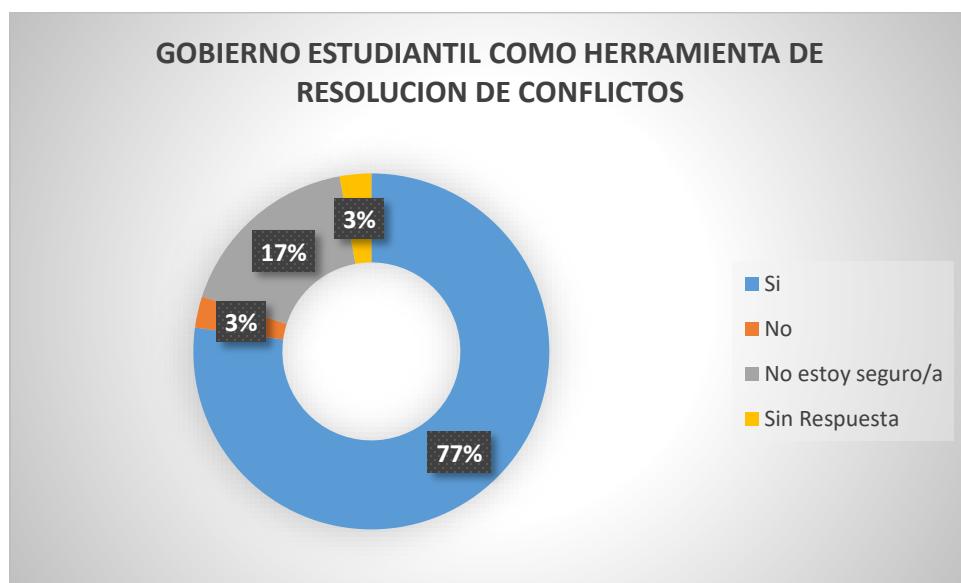
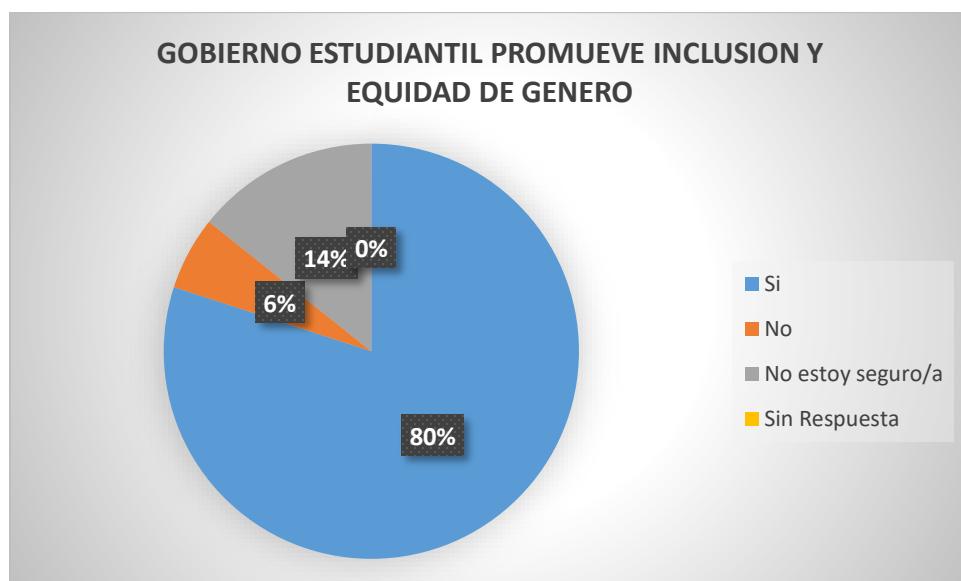


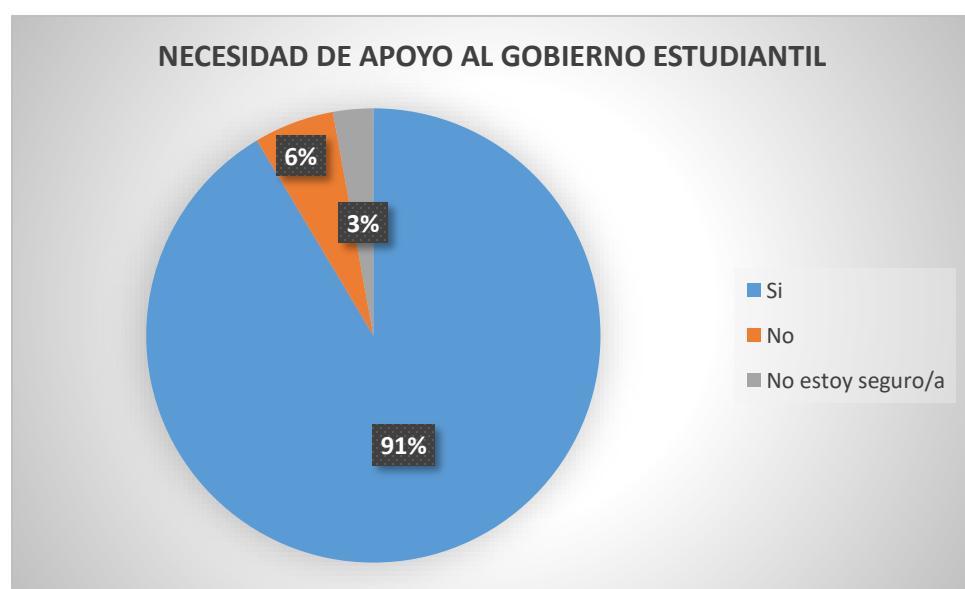
Respecto a la naturaleza de la participación estudiantil en el Gobierno Estudiantil, el 74 % considera que esta es activa, mientras que el 20 % percibe que se trata de una participación meramente simbólica. Un 6 % no respondió a esta pregunta.

Al consultar, si el Gobierno Estudiantil promueve la inclusión y la igualdad de género en el aula, el 80 % respondió afirmativamente, un 6 % respondió que no, y un 14 % manifestó no estar seguro.

En relación con su eficacia como herramienta para la resolución de conflictos entre estudiantes, el 77 % de los docentes considera que sí lo es, un 17 % no está seguro, un 3 % cree que no lo es, y otro 3 % no respondió.

Para cerrar, un 91 % de los docentes, considera que el Gobierno Estudiantil debería recibir mayor apoyo formativo o recursos para el desarrollo efectivo de sus actividades; en contraste, un 6 % cree que no es necesario dicho apoyo, y un 3 % manifestó no estar seguro.





c. ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE NECESIDADES DE APOYO DIDÁCTICO DE LAS/OS DOCENTES PARA FORTALECER EL ABORDAJE DEL CONTENIDO DEL CURRÍCULO

Los datos recabados, evidencian que una amplia mayoría del personal docente (89 %) se percibe frecuente o siempre preparado para trabajar temáticas clave como género, interculturalidad y convivencia pacífica. Sin embargo, el hecho de que un 17 % se sienta solo ocasionalmente preparado, y un 8 % manifieste poca o nula preparación o no responda, indica la existencia de vacíos formativos que requieren atención, especialmente en contextos socioculturales diversos y atravesados por dinámicas de exclusión estructural.

Las demandas de apoyo específico, expresadas por los docentes, refuerzan esta conclusión. El requerimiento más señalado, es el de materiales didácticos (38 %), lo que sugiere una necesidad urgente de recursos pedagógicos pertinentes, contextualizados y culturalmente sensibles. A esto se suma, la solicitud de mayor tiempo curricular (24 %) para desarrollar con profundidad estas temáticas, lo cual evidencia limitaciones estructurales del diseño curricular vigente. El 19 % que demanda apoyo externo especializado y el 17 % que requiere formación específica, pone en relieve la necesidad de estrategias de capacitación docente continua, interdisciplinaria y situada.

En cuanto a la incorporación de estos temas en la planificación curricular, si bien la mayoría indica hacerlo con frecuencia (49 %) o a veces (34 %), solo un 11 % los incluye de manera sistemática. Esto refleja que, a pesar del compromiso docente, la transversalización real de estos contenidos, aún es parcial o dependiente de la iniciativa individual, más que de políticas institucionales consolidadas.

Respecto a las temáticas más complejas de abordar, se destaca la prevención de la violencia (26 %), seguida de género y diversidades (22 %), lo que podría estar vinculado tanto a

barreras ideológicas o culturales, como a la falta de recursos metodológicos adecuados. Es significativo que, un 28 %, afirme que ninguna temática, le resulta difícil, lo que puede interpretarse como un indicador de confianza o, alternativamente, como una percepción que subestima la complejidad de dichos contenidos.

Por último, aunque el 60 % del personal docente, reconoce experiencias pedagógicas exitosas relacionadas con la convivencia y el respeto a la diversidad en sus unidades educativas, un 31 % declara no estar seguro, lo cual revela una brecha en la visibilización y sistematización de buenas prácticas. Este hallazgo, apunta a la necesidad de generar espacios de intercambio horizontal entre docentes y de documentar colectivamente aquellas experiencias transformadoras.

d. ROL DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Los resultados muestran que el Gobierno Estudiantil es valorado positivamente por el cuerpo docente: el 80 % considera que contribuye efectivamente a mejorar la convivencia en el aula, y el 77 % lo reconoce como una herramienta útil, para la resolución de conflictos.

Esta percepción, refleja una valoración del enfoque participativo, como mecanismo formativo, donde las y los estudiantes no solo ejercen ciudadanía activa, sino que también fortalecen la cohesión social escolar.

Sin embargo, aún persisten tensiones en torno a la calidad de la participación estudiantil: el 74 % afirma que es activa, pero un 20 % la percibe como simbólica. Esta diferencia podría indicar asimetrías, en los niveles de empoderamiento o en la implementación efectiva del Gobierno Estudiantil, en distintas unidades educativas.

En términos de igualdad de género e inclusión, también el 80 % del personal docente percibe que el Gobierno Estudiantil, promueve estos valores, aunque un 20 % (entre quienes no están seguros o no lo consideran así) plantea una alerta, sobre posibles vacíos en el acompañamiento institucional o en la formación de liderazgos estudiantiles con enfoque de derechos.

Un dato, especialmente relevante, es que el 91 % considera, que el Gobierno Estudiantil debería recibir mayor apoyo formativo y recursos, lo que subraya la necesidad de fortalecer este espacio democrático escolar, no solo como estructura simbólica, sino como un espacio pedagógico estratégico para construir ciudadanía, prevenir la violencia y profundizar el enfoque intercultural y de género en el sistema educativo.

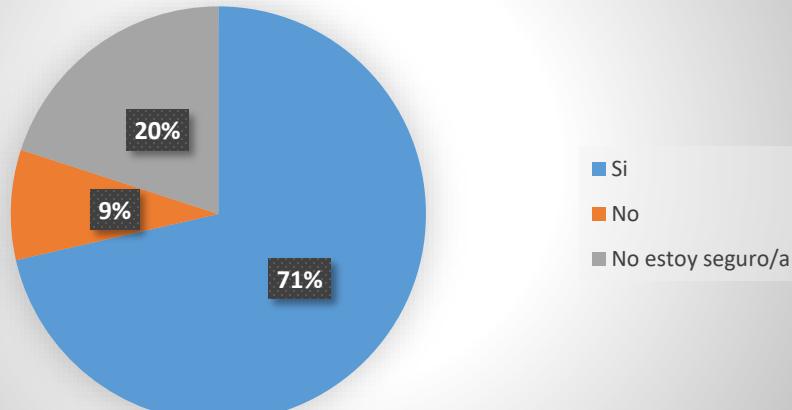
PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 4: SISTEMATIZAR REFERENTES NORMATIVOS, CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS, RELEVANTES, QUE ORIENTEN EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.	
PREGUNTA 1: ¿Conoce alguna norma o política educativa sobre convivencia, inclusión o género?	
Sí	25
No	3
No recuerdo	7
PREGUNTA 2: ¿Con qué frecuencia se discuten en clase las normas que promueven la equidad o el respeto a los derechos? (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
Nunca	1
Rara vez	3
A veces	8
Frecuentemente	16
Siempre	6
Sin respuesta	1
PREGUNTA 3: ¿Con qué frecuencia se discuten en clase las normas que promueven la equidad o el respeto a los derechos? (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
Sí	25
No	1
A veces	9
PREGUNTA 4: ¿Considera que los marcos normativos actuales son suficientes para garantizar la convivencia armónica en su escuela? (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
Nunca	0
Rara vez	4
A veces	9
Frecuentemente	11
Siempre	9
Sin respuesta	2
PREGUNTA 5: ¿Ha participado en algún espacio de formación, taller o actividad que le ayudó a comprender estos temas?	
Sí	31
No	4

a. REFERENTES NORMATIVOS DE CONOCIMIENTO DE LAS/LOS DOCENTES

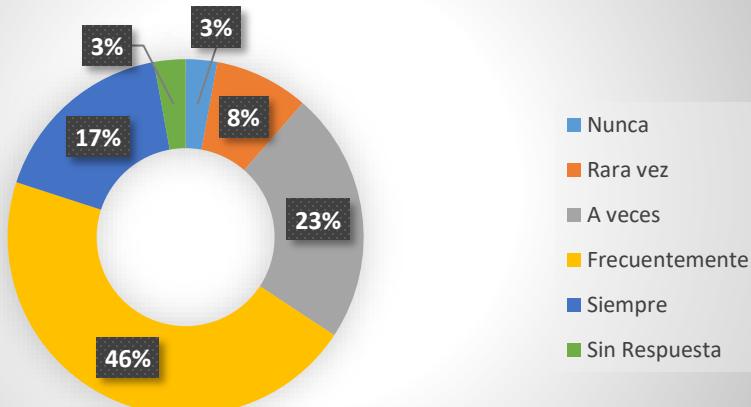
El 71 % del personal docente encuestado, manifestó conocer alguna norma o política educativa vinculada con la convivencia, la inclusión o la equidad de género; el 20 % indicó no estar seguro de conocer alguna, y el 9 % afirmó no tener conocimiento al respecto.

En cuanto a la frecuencia con la que se abordan estas normativas en el aula —particularmente aquellas que promueven la equidad o el respeto a los derechos—, el 46 % indicó que lo hace frecuentemente, el 23 % señaló que lo hace a veces, el 17 % manifestó que siempre lo hace, mientras que el 8 % respondió que rara vez las discute, el 3 % que nunca y otro 3 % no respondió a esta pregunta.

CONOCIMIENTO DE NORMAS Y POLITICAS SOBRE CONVIVENCIA, INCLUSION, GENERO



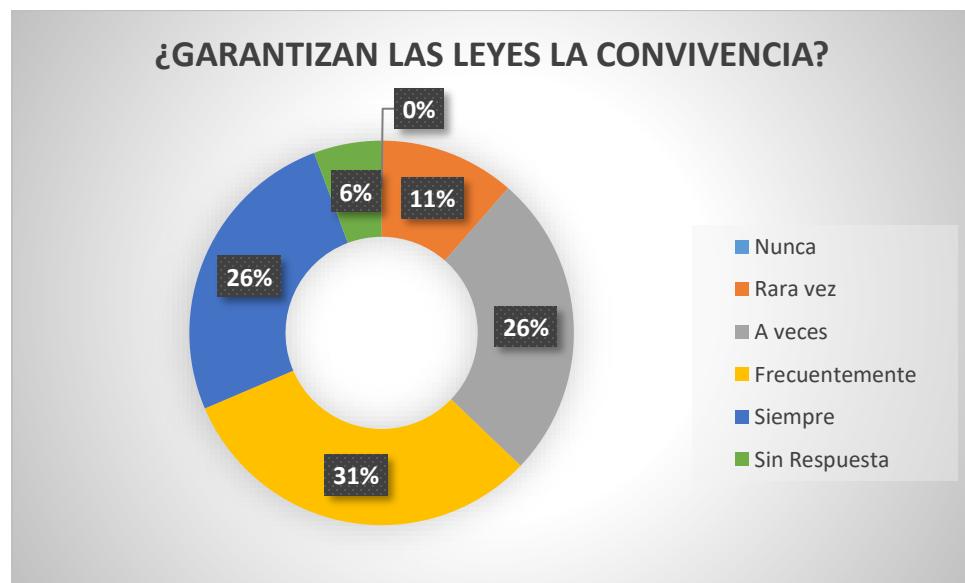
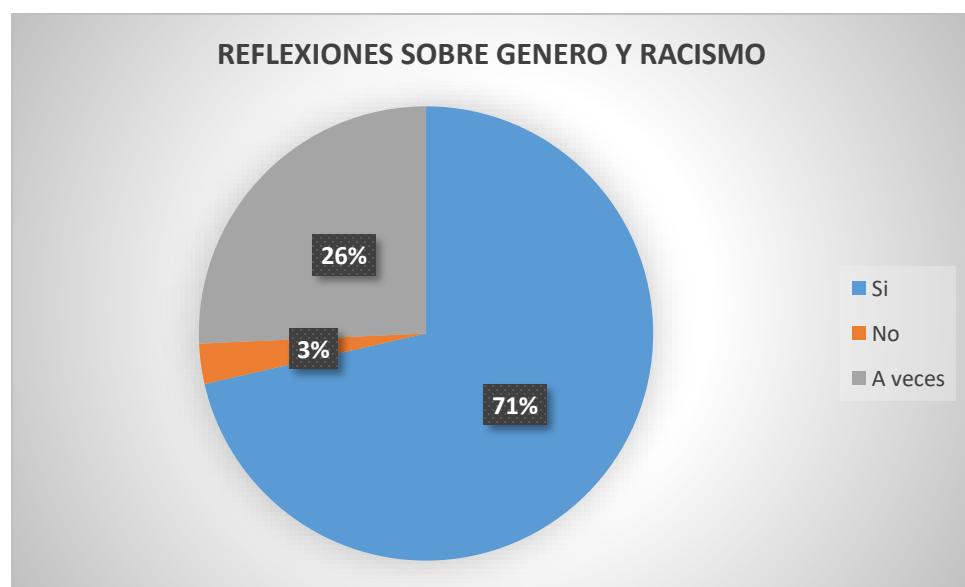
FRECUENCIA CON QUE SE DISCUTEN NORMAS SOBRE EQUIDAD Y DERECHOS

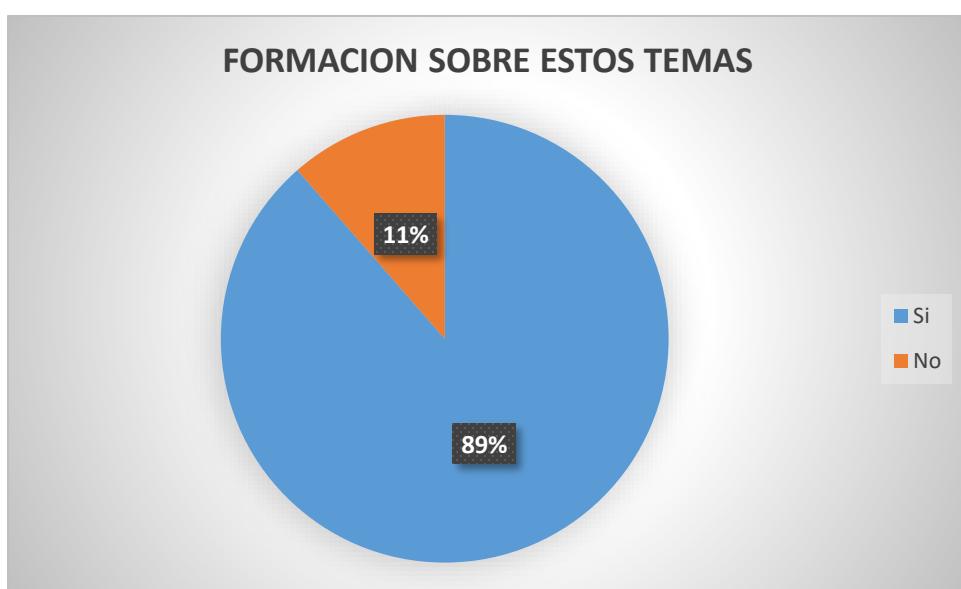


Respecto a si en la comunidad educativa, se reflexiona críticamente, sobre los roles de género o sobre el racismo estructural, el 71 % respondió afirmativamente, el 26 % dijo que estas reflexiones ocurren a veces y solo el 3 % manifestó que no se abordan estos temas.

Consultados sobre la suficiencia de los marcos normativos actuales, para garantizar una convivencia armónica en sus unidades educativas, el 31 % de los docentes indicó que estos marcos son frecuentemente adecuados, el 26 % que siempre lo son, otro 26 % que lo son a veces, el 11 % que rara vez lo son, y un 6 % no respondió.

Finalmente, en relación con la participación en espacios de formación, talleres o actividades que les hayan permitido profundizar en estos temas, el 89 % del personal docente indicó haber participado en al menos una instancia formativa, mientras que el 11 % afirmó, no haber tenido dicha experiencia.





b. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS REFERENTES NORMATIVOS DE CONOCIMIENTO DE LAS/OS DOCENTES

Los resultados muestran una tendencia general positiva, en cuanto al conocimiento de normativas educativas relacionadas con la convivencia, la inclusión y la equidad de género, con un 71 % del personal docente que afirma conocer al menos una de ellas. Sin embargo, el hecho de que un 20 % no esté seguro y un 9 % declare no conocer ninguna norma, evidencia una brecha significativa en la apropiación y comprensión de los marcos normativos vigentes, lo cual puede limitar la aplicación coherente y sostenida de estos principios en la práctica pedagógica.

En términos de implementación en el aula, los datos sugieren que, aunque existe disposición por parte de una mayoría (46 % lo hace frecuentemente y 17 % siempre), persiste una variabilidad preocupante en la incorporación sistemática de estos contenidos, ya que un 8 % rara vez los aborda, un 3 % nunca lo hace y otro 3 % no respondió. Esto indica que la transversalización, de los enfoques de derechos, equidad e inclusión no está plenamente consolidada en la planificación curricular, ni en las prácticas pedagógicas cotidianas.

La reflexión crítica sobre roles de género y racismo estructural —pilares del enfoque despatriarcalizador e intercultural— parece estar parcialmente presente en las comunidades educativas, pues si bien el 71 % afirma que sí se realiza y un 26 % que a veces, la escasa sistematización de estas discusiones podría indicar que aún son abordajes eventuales o dependientes de la iniciativa individual de algunos docentes, más que parte de una política institucional sostenida.

En cuanto a la percepción sobre la suficiencia de los marcos normativos actuales, las respuestas se encuentran divididas: aunque el 57 % considera que estos son adecuados de forma frecuente o permanente, un 26 % indica que lo son solo a veces y un 11 % rara vez.

Esto sugiere que, si bien los marcos legales existen, existen también dudas sobre su aplicabilidad real, en contextos escolares concretos, posiblemente por falta de acompañamiento pedagógico, formación continua o recursos.

Finalmente, el alto porcentaje de docentes (89 %) que ha participado en espacios de formación sobre estas temáticas es alentador, ya que revela una base de sensibilización y compromiso profesional importante. No obstante, este dato debe analizarse a la luz de las brechas previamente identificadas, lo que sugiere que la participación en talleres no siempre se traduce en cambios estructurales en las prácticas pedagógicas, lo cual refuerza la necesidad de formaciones continuas, contextualizadas y orientadas a la transformación educativa, más allá del cumplimiento formal.

En conjunto, los datos evidencian avances significativos en la apropiación de los referentes normativos en torno a la convivencia, la inclusión y la equidad, pero también alertan sobre la necesidad de fortalecer la implementación efectiva y crítica de estos marcos, tanto en la formación docente como en la institucionalidad escolar.

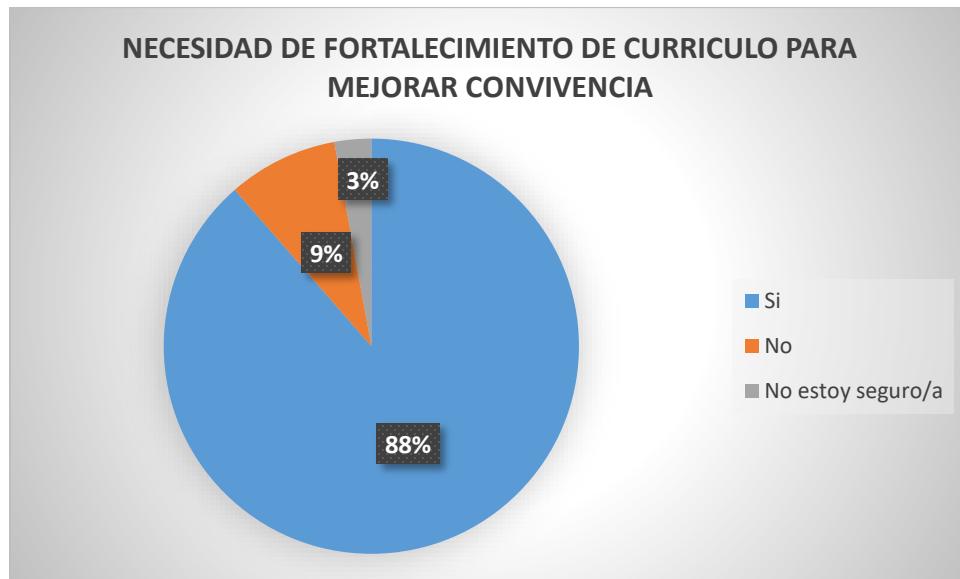
PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 5: PROPONER RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS, QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO INTEGRAL DE CONTENIDOS CURRICULARES, VINCULADOS A LA CONVIVENCIA ARMÓNICA.	
PREGUNTA 1: ¿Cree que es necesario cambiar o fortalecer el currículo para mejorar la convivencia en la escuela?	
<i>Sí</i> <i>No</i> <i>No lo sé</i>	31 3 1
PREGUNTA 2: ¿Qué actividades promovería para mejorar el respeto y la inclusión en su unidad educativa? (marca hasta 3)	
<i>Asambleas estudiantiles</i> <i>Proyectos comunitarios</i> <i>Talleres de arte, poesía o teatro</i> <i>Revisión de normas de convivencia</i> <i>Campañas de sensibilización</i> <i>Otro:</i> _____	10 24 1 19 9 18
PREGUNTA 3: ¿Qué voces deberían estar presentes en la construcción de estrategias para la convivencia? (elige las que creas importantes)	
<i>Estudiantes</i> <i>Madres/padres de familia</i> <i>Docentes</i> <i>Sabias/os comunitarios</i> <i>Organizaciones de mujeres o jóvenes</i> <i>Otros:</i> _____	26 27 32 5 17
PREGUNTA 4: ¿Cómo prefiere participar en la transformación de su comunidad educativa? (marca hasta 2 opciones).	
<i>Como parte de comités o grupos de trabajo</i> <i>Aportando ideas y propuestas</i> <i>Desde el arte, la poesía o el deporte</i> <i>No deseo participar</i>	26 0 18 11
PREGUNTA 5: La unidad educativa debería priorizar... (marca solo <u>una respuesta</u>).)	
<i>Fortalecer la convivencia y el respeto</i> <i>Mejorar los contenidos técnicos/productivos</i> <i>Invertir en infraestructura</i> <i>Desarrollar proyectos en armonía con la madre tierra</i>	32 2 1 0

a. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

En esta última sección del diagnóstico dirigido al personal docente, se buscó recabar recomendaciones pedagógicas y didácticas orientadas a fortalecer la convivencia en el ámbito escolar. En este sentido, el 88 % de las y los docentes considera necesario cambiar o reforzar el currículo para mejorar la convivencia en la escuela, mientras que un 9 % opina que no es necesario y un 3 % manifestó, no estar seguro.

Ante la consulta sobre las actividades que promoverían para fomentar el respeto y la inclusión en sus unidades educativas, el 30 % se inclinó por la implementación de campañas de sensibilización, el 24 % por proyectos comunitarios, el 22 % por talleres de arte, poesía

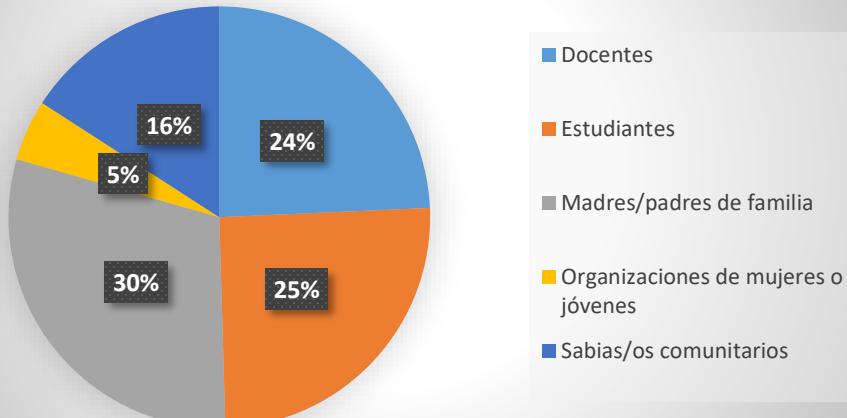
y teatro, el 12 % por asambleas estudiantiles, el 11 % por la revisión de las normas de convivencia y el 1 % por la creación de Escuelas de Padres.



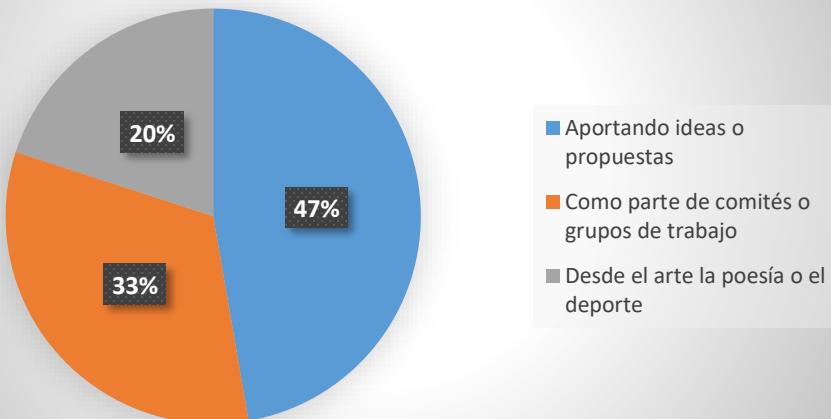
En relación con las voces que deberían estar presentes en la construcción de estrategias para una convivencia armónica, el 30 % de los docentes señaló a padres y madres de familia, el 25 % a los estudiantes, el 24 % al cuerpo docente, y el 16 % a sabias/os comunitarios y organizaciones de mujeres y jóvenes, lo que evidencia una visión participativa e intercultural en la gestión de la convivencia.

Respecto a las formas en que las y los docentes prefieren involucrarse en la transformación de su comunidad educativa, el 47 % manifestó que lo haría a través del aporte de ideas o propuestas, el 33 % integrándose a comités o grupos de trabajo, y el 20 % mediante expresiones vinculadas al arte, la poesía o el deporte.

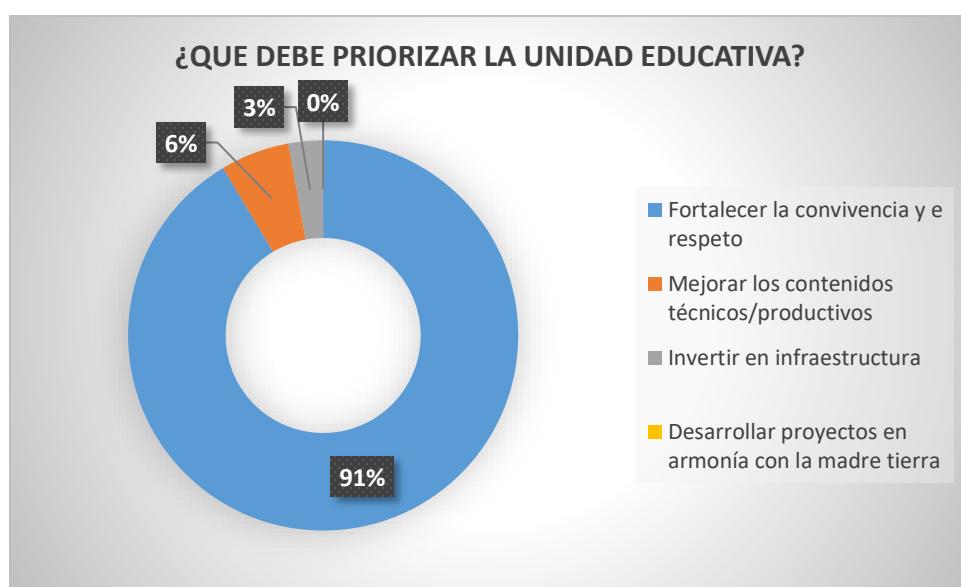
VOCES NECESARIAS EN ELABORACION DE ESTRATEGIA DE CONVIVENCIA



¿COMO APORTAR A LA TRANSFORMACION DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA?



Finalmente, al ser consultados sobre las prioridades que debería asumir la unidad educativa, el 91 % considera que debe centrarse en el fortalecimiento de la convivencia y el respeto, el 6 % plantea la necesidad de mejorar los contenidos técnico-productivos, y el 3 % sugiere invertir en infraestructura. Estos datos confirman que las y los docentes reconocen la convivencia armónica como una dimensión central e ineludible del quehacer educativo.



b. ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LAS RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Los resultados del diagnóstico revelan una clara conciencia por parte del cuerpo docente respecto a la necesidad de transformar el currículo escolar para fortalecer la convivencia en el espacio educativo. El hecho de que un 88 % considere necesario cambiar o reforzar el currículo en esta dirección, evidencia una percepción compartida de que los contenidos actuales, resultan insuficientes para abordar de forma estructural y sostenida los desafíos que plantea la construcción de relaciones equitativas, respetuosas y no violentas en el aula.

Asimismo, las actividades propuestas por las y los docentes, para promover el respeto y la inclusión —tales como campañas de sensibilización, proyectos comunitarios y expresiones artísticas— reflejan una comprensión amplia de la convivencia como un proceso educativo que trasciende lo normativo o conductual, incorporando dimensiones afectivas, simbólicas y culturales. Destaca también, el bajo porcentaje que propone “Escuelas de Padres” (1 %), lo cual podría interpretarse como una brecha, en la articulación entre la escuela y las familias, o como una necesidad subestimada dentro de las prioridades docentes.

El hecho de que se reconozca la importancia de incluir las voces de estudiantes, familias, docentes y saberes comunitarios en la construcción de estrategias de convivencia sugiere una orientación hacia prácticas educativas más democráticas, horizontales e interculturales. Este dato, resulta especialmente significativo en contextos rurales e indígenas, donde la convivencia escolar está atravesada por relaciones de poder, memorias históricas y cosmovisiones diversas, que requieren ser reconocidas y respetadas.

Por otra parte, las formas de participación propuestas por los docentes —especialmente el 47 % que prefiere aportar ideas o propuestas y el 20 % que opta por expresiones artísticas— indican una disposición activa a incidir en la transformación de sus comunidades educativas, desde lugares que combinan lo técnico, lo creativo y lo afectivo. Este dato, puede ser

aprovechado para fortalecer procesos de formación docente en metodologías participativas, creación colectiva de materiales y pedagogías emancipadoras.

Finalmente, la contundente prioridad otorgada, al fortalecimiento de la convivencia y el respeto (91 %), por encima de los contenidos técnico-productivos o la inversión en infraestructura, refuerza la idea de que la dimensión relacional y ética de la educación es central para el profesorado. Esta afirmación, constituye un llamado de atención a las políticas públicas educativas, que muchas veces tienden a priorizar indicadores cuantificables, desatendiendo aspectos fundamentales del vínculo pedagógico y del clima escolar.

En síntesis, las recomendaciones pedagógicas y didácticas recogidas en este diagnóstico permiten visibilizar tanto las preocupaciones como las propuestas del personal docente en torno a la convivencia escolar. Estas voces deben ser escuchadas e incorporadas en los procesos de planificación educativa, no solo como demandas sino como aportes clave para una educación más justa, inclusiva y transformadora.

4. Sistematización de hallazgos: Docentes

a. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

- Se encuestaron 35 docentes distribuidos en las siguientes unidades educativas:
 - Andrés de Santa Cruz (Tupiza): 29 %
 - Méndez Arco (Chimeo): 29 %
 - Tamaniquatí (Macharetí): 20 %
 - Juan José Tórrez (El Alto): 14 %
 - 14 de Enero (Presto): 8 %
- Género: predominio femenino en todas las unidades, excepto en Presto.
- Edad: población docente mayoritariamente joven. El 60 % tiene entre 36 y 45 años.
- Identidad cultural:
 - 66 % se autoidentifica con un pueblo indígena originario campesino.
 - La identidad más frecuente es con el pueblo guaraní (31 %), seguida del quechua (29 %) y aymara (6 %).
 - 34 % no respondió a esta pregunta, lo cual es significativo.
 - Las mujeres se identifican más con el pueblo guaraní; los varones, con el quechua.
- Identidad de género y discapacidad: No hubo respuestas en estas variables, lo que revela vacíos importantes en términos de confianza, lenguaje adecuado o comprensión del alcance de dichas categorías.

b. PERCEPCIONES SOBRE CONVIVENCIA Y VIOLENCIA

- 94 % afirma que en sus unidades educativas se promueve siempre o frecuentemente el respeto por género, identidad u origen.
- Sin embargo, 60 % ha sido testigo de algún tipo de violencia, aunque no de forma constante.

- Los tipos de violencia más visibles:
 - Psicológica/emocional (19 %)
 - Verbal (19 %)
 - Digital y ambiental (9 % cada una)
 - Física (6 %)
- Llama la atención que:
 - 21 % no respondió sobre los tipos de violencia.
 - 11 % considera que no hay violencia, lo que sugiere zonas de negación o minimización del conflicto.

c. PERCEPCIONES SOBRE NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES

- Temas que docentes consideran prioritarios para el estudiantado:
 - Prevención de la violencia y el acoso (26 %)
 - Resolución pacífica de conflictos (24 %)
 - Igualdad de género (20 %)
- Temas complementarios:
 - Sexualidad, cuerpo y afectividad (13 %)
 - Diversidad cultural e interculturalidad (11 %)
 - Derechos de la Madre Tierra (6 %)

d. NECESIDADES DE APOYO DIDÁCTICO

- 89 % se siente preparado para abordar género, convivencia e interculturalidad (46 % frecuentemente, 26 % siempre).
- Necesidades de apoyo para fortalecer su trabajo:
 - Materiales didácticos (38 %)
 - Más tiempo en el currículo (24 %)
 - Apoyo de especialistas externos (19 %)
 - Formación específica (17 %)
- Temas más difíciles de abordar:
 - Prevención de la violencia (26 %)
 - Género y diversidades (22 %)
 - Racismo y discriminación (15 %)
- 31 % no está seguro de conocer experiencias pedagógicas exitosas en su unidad educativa, aunque 60 % sí afirma conocerlas.

e. PERCEPCIONES SOBRE EL GOBIERNO ESTUDIANTIL

- 80 % considera que el Gobierno Estudiantil mejora la convivencia.
- 74 % cree que la participación estudiantil es activa, no solo simbólica.
- 77 % lo ve como útil para la resolución de conflictos.
- 91 % considera que debería recibir más apoyo formativo y recursos.

f. NORMATIVA Y FORMACIÓN

- 71 % conoce alguna norma o política relacionada con convivencia, género o inclusión.
- 86 % discute estas normas en el aula con alguna frecuencia.
- 71 % afirma que en su comunidad educativa se reflexiona críticamente sobre roles de género o racismo estructural.
- 89 % ha participado en alguna formación sobre estas temáticas.
- Sin embargo, la percepción sobre la suficiencia de los marcos normativos es dispar: solo un 26 % cree que siempre son suficientes.

g. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

- 88 % cree que es necesario cambiar o fortalecer el currículo para mejorar la convivencia.
- Actividades que priorizarían:
 - Campañas de sensibilización (30 %)
 - Proyectos comunitarios (24 %)
 - Talleres de arte, poesía y teatro (22 %)
- Voces que deberían estar presentes:
 - Padres/madres (30 %)
 - Estudiantes (25 %)
 - Docentes (24 %)
 - Sabios/as comunitarios, mujeres y jóvenes (16 %)
- Formas en las que desean participar:
 - Ideas y propuestas (47 %)
 - Comités de trabajo (33 %)
 - Arte, poesía o deporte (20 %)
- Prioridades institucionales:
 - Fortalecer la convivencia (91 %)
 - Contenidos técnico-productivos (6 %)
 - Infraestructura (3 %)

5. Conclusión crítica general sobre los/as docentes

El diagnóstico, revela un cuerpo docente con alta conciencia social y cultural, comprometido con la convivencia pacífica, la equidad y la inclusión, aunque con desafíos estructurales y formativos aún latentes. La mayoría, se identifica con pueblos indígenas originarios campesinos, lo que refuerza una dimensión intercultural imprescindible en el trabajo educativo, aunque persiste una ausencia importante de datos sobre identidad de género y discapacidad, lo cual señala resistencias, silencios o falta de herramientas adecuadas para abordar estas categorías.

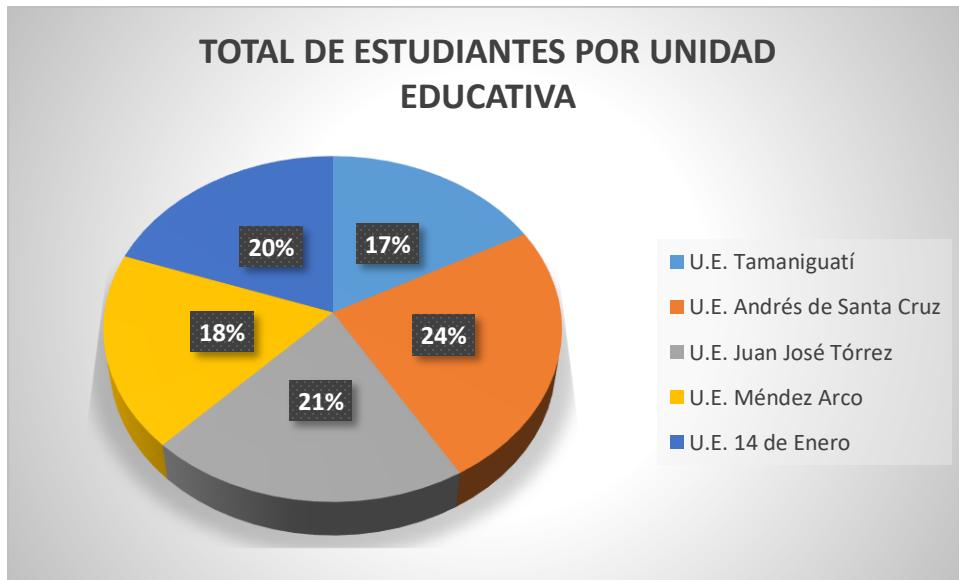
Se identifican como preparados, para trabajar temáticas complejas, pero demandan recursos didácticos, tiempos pedagógicos, formación continua y apoyo especializado. Las violencias más visibles son simbólicas y verbales, lo que exige estrategias preventivas y no punitivas. Además, se constata un reconocimiento explícito del rol del Gobierno Estudiantil como herramienta pedagógica, que requiere mayor respaldo institucional y recursos.

Finalmente, los/as docentes proponen un enfoque activo, comunitario y creativo (arte, poesía, deporte) para transformar sus espacios educativos, lo que plantea una oportunidad poderosa para reorientar las políticas educativas desde abajo, priorizando la participación colectiva, la pedagogía crítica y la escucha intercultural.

CAPITULO V: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS/LOS ESTUDIANTES

Encuesta a las/los Estudiantes de las cinco Unidades Educativas seleccionadas

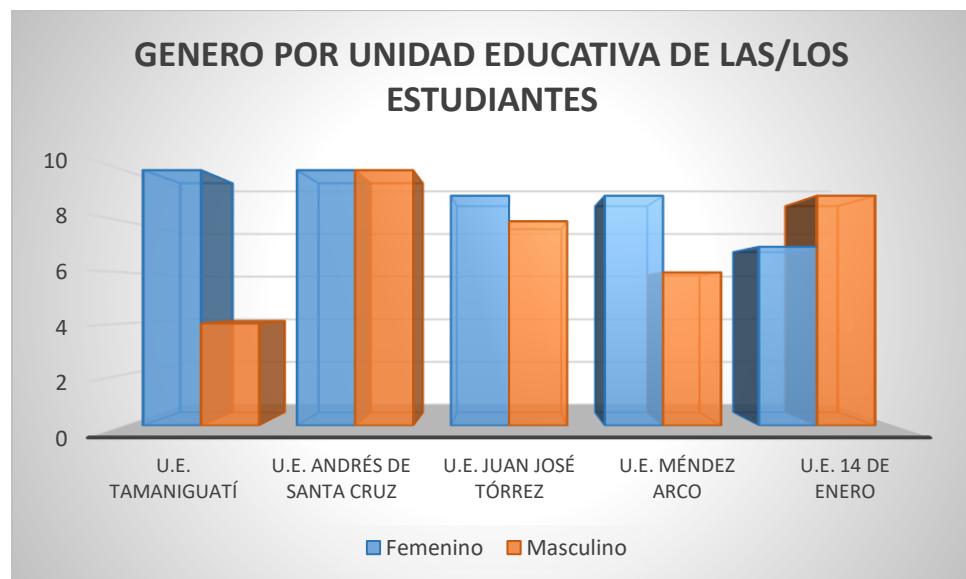
1. Datos Socio-Demográficos de las/los Estudiantes encuestados



El total de estudiantes encuestados en las cinco unidades educativas seleccionadas fue de 82 personas. De este total, el 24 % corresponde a la U.E. “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza, el 21 % a la U.E. “Juan José Tórrez” de El Alto, el 20 % a la U.E. “14 de Enero” de Presto, el 18 % a la U.E. “Méndez Arco” de Chimeo, y el 17 % a la U.E. “Tamaniguatí” de Macharetí.

En términos de sexo, el 55 % de las personas encuestadas son mujeres y el 45 % son varones. En cuanto a la distribución de género por unidad educativa, se observa que, con excepción de la U.E. “14 de Enero” de Presto, donde predomina la presencia masculina, en las demás unidades educativas la mayoría del estudiantado encuestado corresponde al género femenino. Esta tendencia es particularmente notoria en las unidades “Andrés de Santa Cruz” (Tupiza) y “Tamaniguatí” (Macharetí), donde se registran los porcentajes más altos de mujeres estudiantes.

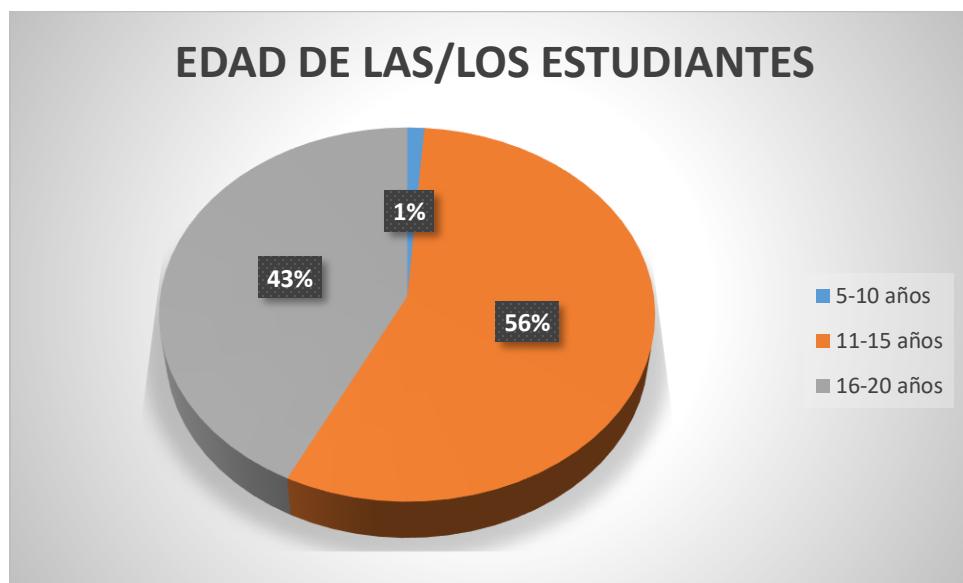
Respecto a la variable etaria, considerando que se trata de población de nivel secundario, el 56 % de las y los estudiantes se encuentra en el rango de 11 a 15 años, y el 43 % entre 16 y 20 años. Se reportó un caso excepcional de una persona de 9 años.

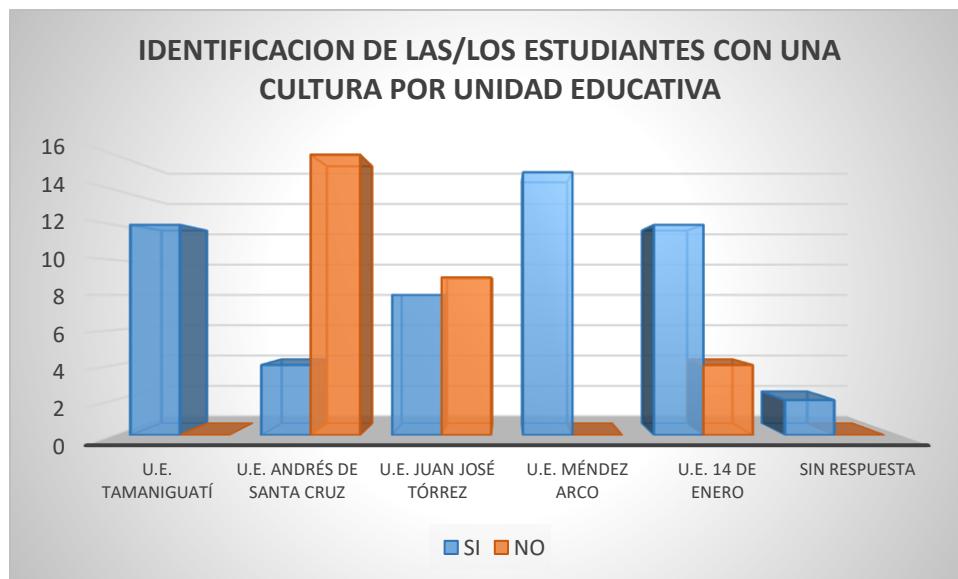


En relación con la autoidentificación cultural, el 62 % del estudiantado manifestó identificarse con alguna cultura o pueblo indígena originario campesino, mientras que el 35 % no lo hizo, y un 3 % no respondió a esta pregunta. Las unidades educativas con mayor nivel de autoidentificación cultural fueron “*Tamaniguati*”, “*Méndez Arco*” y “*14 de Enero*”. Por el contrario, en la unidad “*Andrés de Santa Cruz*” (Tupiza) no se registró identificación cultural por parte de los y las estudiantes.

En cuanto a las culturas específicas con las que se identifican, el 32 % manifestó pertenencia al pueblo guaraní, el 16 % al quechua, y el 7 % al aymara. Resulta relevante destacar que un 45 % del total no respondió esta pregunta, lo cual plantea interrogantes sobre las condiciones socioculturales y subjetivas que inciden en los procesos de autoidentificación en el ámbito educativo.

Asimismo, se observa que tampoco hubo respuestas a las preguntas relacionadas con discapacidad, identidad de género y orientación sexual, lo que podría indicar vacíos en el reconocimiento de estas dimensiones o posibles barreras para su expresión dentro del contexto escolar.





2. Análisis crítico y Perfil Socio-Demográfico del estudiantado encuestado

El diagnóstico aplicado a 82 estudiantes, de cinco unidades educativas, revela una serie de elementos socio-demográficos clave, que permiten trazar un perfil general del estudiantado y, a su vez, identificar vacíos estructurales, tanto en el reconocimiento de las diversidades como en la inclusión efectiva dentro del espacio escolar.

En cuanto a la distribución territorial, el 24 % del estudiantado encuestado pertenece a la U.E. “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza, el 21 % a la U.E. “Juan José Tórrez” de El Alto, el 20 % a la U.E. “14 de Enero” de Presto, el 18 % a la U.E. “Méndez Arco” de Chimeo, y el 17 % a la U.E. “Tamaniguatí” de Macharetí. Esta distribución relativamente equilibrada permite observar diferencias y patrones por contexto territorial, cultural y socioeducativo.

Desde la perspectiva del sexo declarado, el 55 % del estudiantado encuestado son mujeres y el 45 % son varones. A excepción de la unidad educativa de Presto, donde se reporta una mayoría masculina, en el resto de las unidades educativas predomina la presencia femenina, con especial énfasis en Tupiza y Macharetí. Este dato, si bien visibiliza una mayor participación de mujeres en el proceso diagnóstico, no necesariamente implica una equidad en las condiciones de voz, agencia o representación dentro del sistema educativo, por lo que su análisis exige una lectura desde la despatriarcalización de las estructuras escolares.

En cuanto a la variable etaria, la mayoría del estudiantado (56 %) se encuentra en el rango de 11 a 15 años, y el 43 % en el grupo de 16 a 20 años. La presencia de un estudiante de 9 años en secundaria, evidencia una posible excepción en la trayectoria escolar, que merece atención desde una perspectiva de derechos, seguimiento pedagógico y adecuación curricular.

Respecto a la autoidentificación cultural, el 62 % del estudiantado manifestó identificarse con algún pueblo o cultura indígena originaria campesina, mientras que el 35 % no lo hizo, y un 3 % no respondió. Las unidades educativas con mayor nivel de identificación cultural fueron “Tamaniguati”, “Méndez Arco” y “14 de Enero”. En contraste, la U.E. “Andrés de Santa Cruz” de Tupiza no reportó casos de identificación cultural. Este contraste puede estar asociado a múltiples factores: desarraigo cultural, omisión de los referentes curriculares sobre identidad, o incluso a formas de autoexclusión, producto de procesos históricos de racialización o discriminación internalizada.

Dentro de las culturas específicas con las que se identifican las y los estudiantes, el 32 % corresponde al pueblo guaraní, el 16 % al quechua y el 7 % al aymara. No obstante, resulta alarmante que un 45 % no haya respondido esta pregunta, lo cual podría reflejar una falta de reconocimiento, valoración y apropiación identitaria, posiblemente alimentada por un entorno escolar que aún privilegia una lógica monocultural, homogeneizante o simplemente omite prácticas pedagógicas interculturales críticas.

Desde el enfoque de interseccionalidad, esta ausencia de identificación cultural se entrecruza con otras omisiones: ningún estudiante respondió a las preguntas relativas a discapacidad, identidad de género u orientación sexual. Esta triple omisión da cuenta de barreras estructurales, que imposibilitan o inhiben la expresión de subjetividades no normativas, ya sea por temor a la estigmatización, por falta de condiciones institucionales para el resguardo de las diversidades o por una cultura escolar que sigue reproduciendo lógicas capacitistas, heteronormativas y binarias.

Desde una mirada despatriarcalizadora, el hecho de que la mayoría del estudiantado encuestado sean mujeres, pero que simultáneamente se silencien aspectos clave como identidad de género y orientación sexual, pone en evidencia que las escuelas continúan operando bajo estructuras jerárquicas de género que invisibilizan o censuran las experiencias vividas de las diversidades sexo-genéricas y afectivas. A ello se suma, la

ausencia de reconocimiento de la discapacidad, lo que reafirma la urgencia de avanzar hacia una educación realmente inclusiva.

En síntesis, el perfil sociodemográfico del estudiantado encuestado muestra avances en términos de participación y diversidad cultural declarada, pero también revela importantes vacíos de reconocimiento, expresión y seguridad para las identidades históricamente excluidas, lo cual representa un desafío estructural para el sistema educativo si se busca avanzar hacia una escuela plural, justa y transformadora.

3. Respuestas de las/los Estudiantes a las preguntas del cuestionario

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 1: DIAGNOSTICAR LA SITUACIÓN ACTUAL DE VIOLENCIA, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA ARMONICA EN UNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA.	
PREGUNTA 1: En tu unidad educativa se promueve el respeto entre todas las personas, sin importar su género, identidad u origen cultural. (<i>encierra solo una respuesta</i>)	
Nunca	2
Rara vez	9
A veces	18
Frecuentemente	23
Siempre	29
Sin respuesta	1
PREGUNTA 2: Has sido testigo o víctima de algún tipo de violencia o discriminación dentro de la unidad educativa. (<i>encierra solo una respuesta</i>)	
Nunca	44
Rara vez	16
A veces	17
Frecuentemente	2
Siempre	0
Sin respuesta	3
PREGUNTA 3: Qué tipo de violencia has sufrido dentro de tu unidad educativa. (<i>marque las 3 más frecuentes</i>)	
Física	3
Psicológica o emocional	21
Simbólica	0
Verbal	0
Institucional	5
Estructural	3
Digital	5
Ambiental o contra la madre tierra	0
Ninguna	16
Sin respuesta	0
PREGUNTA 4: Qué tipo de discriminación has sufrido dentro de tu unidad educativa. (<i>marque las 3 más frecuentes</i>)	
De género	9
Por orientación sexual	4
Etnico-cultural	10
Por clase o situación económica	19
Por discapacidad	5

<i>Territorial o regional</i>	7
<i>Por edad</i>	23
<i>Por embarazo o maternidad adolescente</i>	1
<i>Religiosa o espiritual</i>	13
<i>Política o ideológica</i>	8
<i>Otras (Personalidad, estatura, no tener padre, ser gorda, sobrenombrado 2)</i>	6
<i>Ninguna</i>	19
<i>Sin respuesta</i>	13

PREGUNTA 5: Existen mecanismos eficaces para resolver conflictos y promover la convivencia armónica en tu unidad educativa. (*encierra solo una respuesta*).

<i>Nunca</i>	7
<i>Rara vez</i>	18
<i>A veces</i>	19
<i>Frecuentemente</i>	11
<i>Siempre</i>	26
<i>Sin respuesta</i>	1

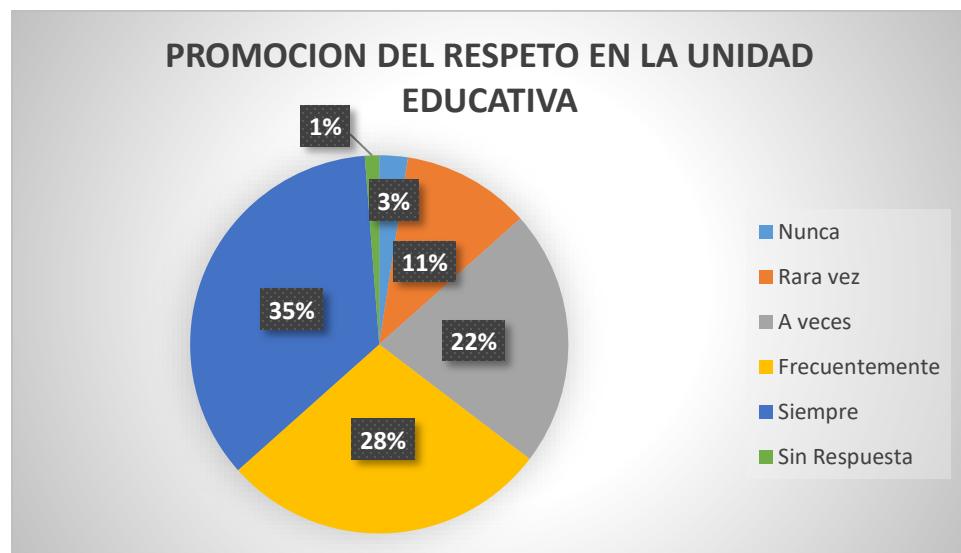
PREGUNTA 6: Las diferencias culturales, étnicas o lingüísticas son respetadas por estudiantes y docentes. (*encierra solo una respuesta*).

<i>Nunca</i>	4
<i>Rara vez</i>	2
<i>A veces</i>	14
<i>Frecuentemente</i>	17
<i>Siempre</i>	35
<i>Sin respuesta</i>	0

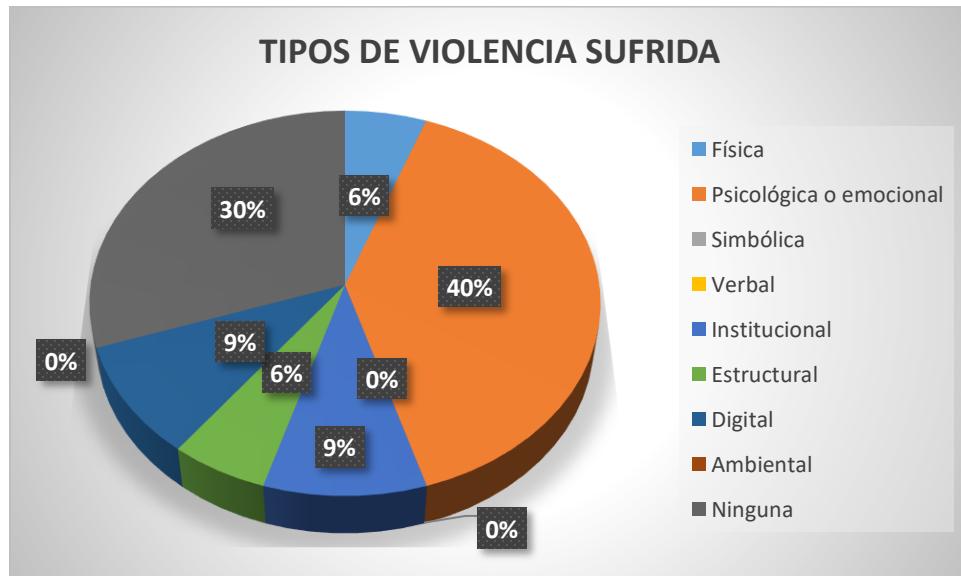
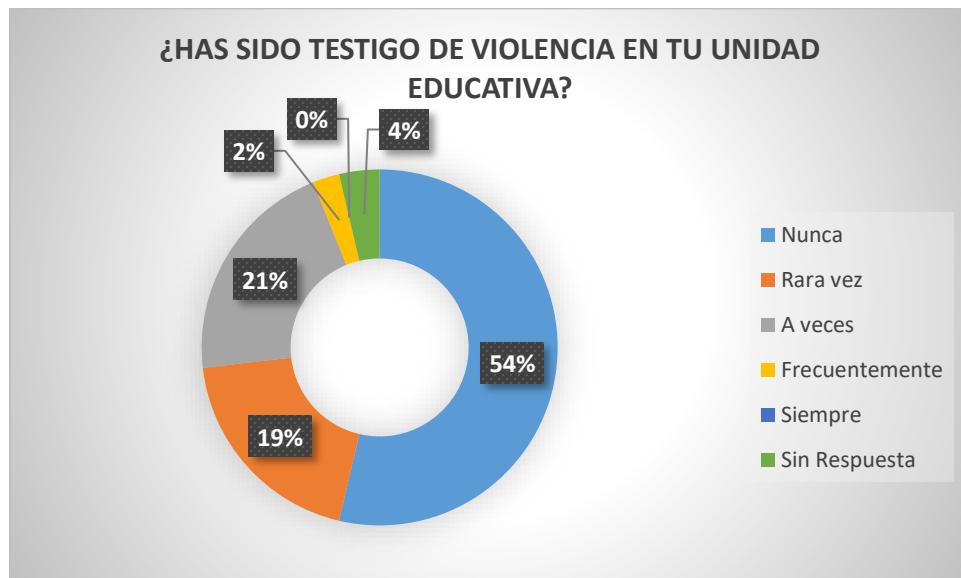
PREGUNTA 7: Las diversidades sexuales y de género son aceptadas y visibilizadas en tu escuela. (*encierra solo una respuesta*).

<i>Nunca</i>	16
<i>Rara vez</i>	14
<i>A veces</i>	19
<i>Frecuentemente</i>	7
<i>Siempre</i>	26
<i>Sin respuesta</i>	0

a. SITUACION DE LA VIOLENCIA EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS SELECCIONADAS



Antes de abordar la tipificación de las formas de violencia que experimentan las y los estudiantes, se les consultó, si en sus unidades educativas se promueve el respeto, entre todas las personas, independientemente de su género, identidad u origen cultural. Al respecto, el 35 % afirmó que siempre se promueve el respeto, el 28 % indicó que esto ocurre frecuentemente, el 22 % señaló que sucede a veces, el 11 % que rara vez, el 3 % respondió que nunca, y el 1 % no contestó la pregunta.



En cuanto a, si han sido testigos o víctimas, de algún tipo de violencia dentro de sus unidades educativas, el 54 % manifestó que nunca ha presenciado ni sufrido situaciones de violencia. No obstante, un 21 % indicó que a veces ha sido testigo o víctima de violencia, el 19 % señaló que rara vez, el 2 % respondió que frecuentemente, y un 4 % no respondió a la pregunta.

Respecto a la tipología de violencia, experimentada por las y los estudiantes en las unidades educativas seleccionadas, se identificaron diversas formas, con excepción de la violencia simbólica, la violencia verbal y la violencia medioambiental, que no fueron mencionadas por el estudiantado. El 40 % declaró haber sufrido violencia psicológica o emocional, un 9 % refirió haber vivido violencia institucional, otro 9 % mencionó la violencia digital, un 6 % reportó haber experimentado violencia física y otro 6 % señaló haber sido víctima de violencia estructural. Por otro lado, un 30 % afirmó no haber sufrido ningún tipo de violencia.

**b. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DATOS SOBRE VIOLENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERSECCIONAL Y DESPATRIARCALIZADORA**

Los datos muestran que, si bien una mayoría de estudiantes, percibe que se promueve el respeto en sus unidades educativas (63 % entre quienes respondieron “siempre” y “frecuentemente”), un porcentaje significativo (36 %) manifiesta que este respeto se ejerce de manera intermitente o escaso. Esta ambigüedad en la percepción del respeto cotidiano, evidencia que los discursos normativos de convivencia, aún no logran una apropiación plena por parte del estudiantado, ni una práctica sostenida en todos los niveles.

Desde un enfoque interseccional, es relevante destacar, que las experiencias de violencia, no son homogéneas, sino que están mediadas por factores como el género, la pertenencia cultural, el territorio, la edad y la clase social. Aunque el propósito del cuestionario, no es profundizar en la identidad de género u orientación sexual del estudiantado, el hecho de que muchas y muchos no respondieran a estas preguntas, puede interpretarse como un síntoma de inseguridad o invisibilización de las diversidades, dentro del espacio escolar, lo cual, debe ser comprendido como una forma estructural de silenciamiento.

Por otra parte, el hecho de que, el 40 % haya reportado haber sufrido violencia psicológica o emocional es alarmante, y constituye una evidencia de dinámicas de maltrato, control, acoso o humillación que vulneran profundamente el bienestar estudiantil. Estas formas de violencia, aunque a menudo naturalizadas o minimizadas, afectan el desarrollo emocional, la autoestima y la participación plena en la vida escolar, especialmente entre niñas, adolescentes mujeres, estudiantes indígenas o con orientaciones sexuales no heteronormativas.

Asimismo, la presencia de violencia institucional (9 %) y estructural (6 %) remite a prácticas sistemáticas de exclusión, negligencia o discriminación, que no solo provienen de pares, sino también de figuras de autoridad o de estructuras que sostienen jerarquías coloniales, patriarcales y adultocéntricas. En contextos rurales o indígenas, estas formas de violencia pueden intensificarse debido a la falta de recursos, el racismo estructural o la imposición de un currículo ajeno a sus realidades socioculturales.

La violencia digital (9 %), también merece especial atención, en un contexto en el que el acceso desigual a la tecnología, no impide que el acoso o la discriminación se reproduzcan

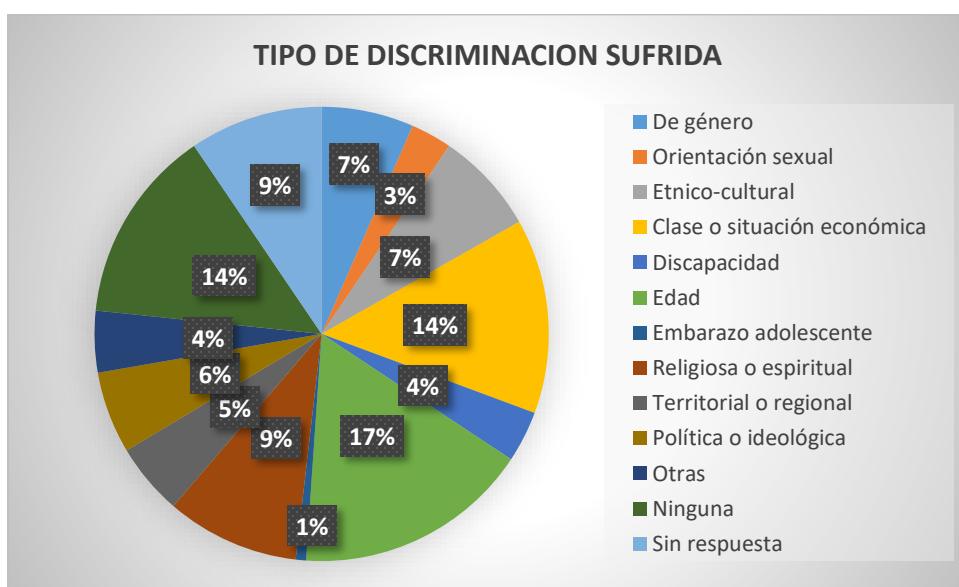
en entornos virtuales, especialmente contra adolescentes mujeres, estudiantes indígenas o con expresiones de género no hegemónicas. Esta violencia, se entrelaza con otras formas de opresión y suele tener efectos devastadores en la salud mental del estudiantado.

Finalmente, el hecho de que el 30 % declare no haber sufrido ningún tipo de violencia, debe leerse con cautela. Desde una mirada crítica, este dato, no necesariamente refleja una ausencia real de violencia, sino que podría estar vinculado a la normalización de ciertas prácticas violentas, a la falta de espacios seguros para expresarse o a la escasa formación crítica, sobre el tema en el sistema educativo.

c. TIPOLOGIA DE VIOLENCIA IDENTIFICADA EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS SEGÚN LAS/LOS ESTUDIANTES

TIPO DE VIOLENCIA	PORCENTAJE REPORTADO	OBSERVACIONES
Psicológica o emocional	40 %	La más frecuente. Incluye maltrato verbal, burlas, humillaciones, exclusiones.
Institucional	9 %	Ligada a negligencias o tratos discriminatorios por parte del sistema educativo o su personal.
Digital	9 %	A través de redes sociales o dispositivos móviles; puede incluir ciberacoso, hostigamiento o difusión de contenidos ofensivos.
Física	6 %	Golpes, empujones u otras agresiones físicas directas.
Estructural	6 %	Condiciones que reproducen desigualdades y exclusiones sistemáticas (racismo, pobreza, sexismo).
Ninguna violencia declarada	30 %	Puede implicar ausencia de violencia o normalización/silenciamiento.
Violencia verbal, simbólica y medioambiental	No reportadas	Su no mención no implica inexistencia, sino posiblemente desconocimiento o desnormalización.

d. SITUACION DE LA DISCRIMINACIÓN EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS SELECCIONADAS



Al consultar sobre los tipos de discriminación experimentados por las y los estudiantes dentro de sus unidades educativas, el 17 % manifestó haber sido discriminado por su edad, el 14 % por su clase social o condición económica, el 9 % por su religión o espiritualidad, el 7 % por su condición étnico-cultural, otro 7 % por razón de género, el 6 % por su posición política o ideológica, el 5 % por su territorio o región de procedencia, el 4 % por discapacidad, y otro 4 % refirió haber sido discriminado por otras razones, entre ellas: apariencia corporal (ser “gorda”), ausencia de parentesco, uso de sobrenombres (mencionado en dos casos), estatura, color de piel o personalidad. Asimismo, el 3 % reportó haber sido discriminado por su orientación sexual y el 1 % por embarazo adolescente.

Llama la atención que un 14 % del estudiantado, declaró no haber sufrido ningún tipo de discriminación y un 9 % optó por no responder a esta pregunta, lo cual podría reflejar tanto la invisibilización de ciertas formas de discriminación como la existencia de mecanismos de silenciamiento o temor a expresar estas vivencias.

e. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA DISCRIMINACIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERSECCIONAL Y DESPATRIARCALIZADOR

Los datos recogidos evidencian una diversidad de experiencias de discriminación vividas por estudiantes en el ámbito escolar, lo cual exige una lectura crítica desde la interseccionalidad y la despatrarialización. Desde esta perspectiva, la discriminación no puede analizarse como un fenómeno aislado, sino como el resultado de múltiples ejes de opresión que se entrecruzan y se refuerzan mutuamente: edad, clase social, género, etnicidad, orientación sexual, corporalidades, espiritualidad, ideología y condiciones familiares.

El hecho de que el mayor porcentaje de estudiantes manifieste haber sido discriminado por su edad (17 %) y su condición económica (14 %), evidencia cómo el adultocentrismo y el clasismo operan estructuralmente, dentro del espacio escolar. Estas formas de discriminación se naturalizan en los discursos y prácticas cotidianas, y afectan especialmente a quienes se perciben como más jóvenes o provienen de contextos empobrecidos.

A su vez, el 9 %, que señala discriminación religiosa o espiritual y el 6 % por su posición política o ideológica, apuntan a una escuela, que aún no garantiza plenamente la libertad de pensamiento, ni el pluralismo cultural y político, principios fundamentales de una educación emancipadora.

En el plano étnico-cultural, el 7 % de estudiantes que refiere discriminación por esta causa y el 3 % por orientación sexual, además del 1 % por embarazo adolescente, alertan sobre la persistencia del racismo estructural, la heteronormatividad y el patriarcado, como sistemas que disciplinan los cuerpos, las identidades y los saberes que se consideran “otros” o “anómalos”, respecto a un modelo dominante.

Asimismo, las discriminaciones reportadas por género (7 %), discapacidad (4 %) y territorio de origen (5 %) reflejan las múltiples formas en que el orden patriarcal, capacitista y centralista, condiciona el acceso pleno a derechos dentro del sistema educativo.

Resulta especialmente revelador, el 4 % que señala discriminación por razones diversas como sobrepeso, color de piel, estatura, ausencia de parentesco o apodos, lo que subraya la urgencia de una pedagogía, que reconozca la dignidad de todos los cuerpos y experiencias, y que cuestione las jerarquías de valor, que operan incluso entre pares.

La baja mención de la orientación sexual (3 %) y del embarazo adolescente (1 %), también puede interpretarse como el resultado de un entorno, que no habilita la expresión libre de identidades y realidades estigmatizadas, en lugar de la ausencia real de estas problemáticas.

Finalmente, el 14 % que afirma no haber sido discriminado y el 9 % que no respondió podrían reflejar, no sólo una falta de conciencia, sobre lo que constituye discriminación, sino también, posibles mecanismos de silencio, miedo o negación frente a experiencias normalizadas de exclusión.

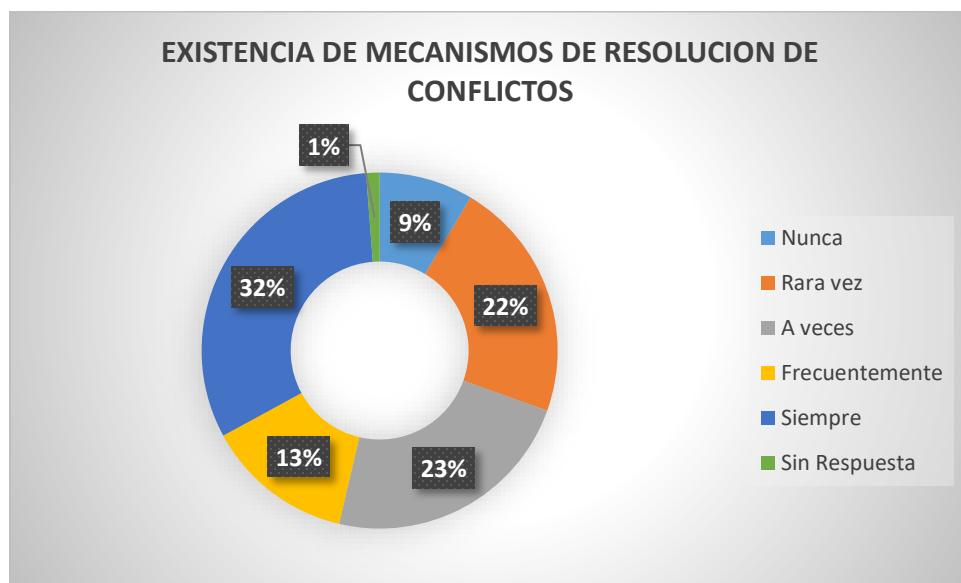
f. TIPOLOGÍA DE LA DISCRIMINACIÓN EJERCIDA SOBRE LAS Y LOS ESTUDIANTES

A partir de los datos, se pueden identificar, las siguientes formas de discriminación en el entorno escolar:

- Discriminación etaria (adulto-centrismo): Basada en la edad y la percepción de inexperiencia o inmadurez.

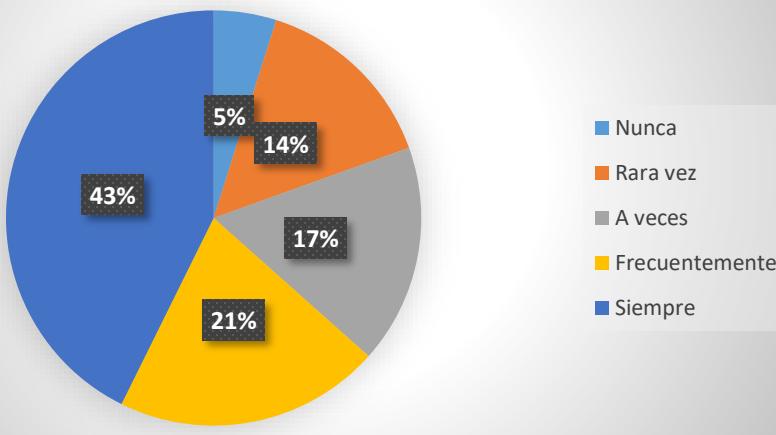
- Discriminación por clase social o económica (clasismo): Dirigida a estudiantes en situación de pobreza o desigualdad material.
- Discriminación por orientación sexual y embarazo adolescente (heteronormatividad y control patriarcal del cuerpo femenino).
- Discriminación por género (sexismo): Reproducción de estereotipos y desigualdades entre varones, mujeres y personas no binarias.
- Discriminación étnico-cultural y territorial (racismo y centralismo): Contra estudiantes indígenas o provenientes de zonas rurales o periféricas.
- Discriminación religiosa o espiritual (intolerancia cultural y epistemológica).
- Discriminación por discapacidad (capacitismo): Invisibilización o exclusión de personas con diversidad funcional.
- Discriminación política o ideológica (autoritarismo pedagógico): Censura o estigmatización de posicionamientos críticos.
- Discriminación estética y corporal (gordofobia, colorismo, estigmatización de cuerpos no hegemónicos).
- Discriminación por condiciones familiares o afectivas: Rechazo a estudiantes que no encajan en el modelo de familia nuclear tradicional.

g. EXISTENCIA DE MECANISMOS PARA RESOLVER ESTE TIPO DE CONFLICTOS EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS, SEGÚN LAS/LOS STUDIANTES

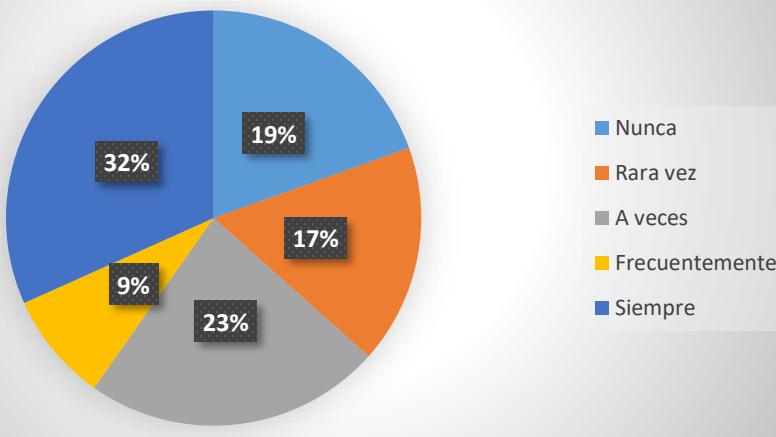


Respecto a la existencia de mecanismos eficaces para resolver conflictos y promover la convivencia armónica en las unidades educativas, el 32 % del estudiantado manifestó que dichos mecanismos siempre han estado presentes; el 13 % indicó que existen con frecuencia; el 23 % afirmó que a veces están disponibles; el 22 % señaló que rara vez existen; y el 9 % expresó que nunca han estado presentes. Un 1 %, no respondió, esta pregunta.

RESPETO POR DIFERENCIAS ETNICA, CULTURALES Y LINGUISTICAS



ACEPTACION Y VISIBILIZACION DE DIVERSIDADES SEXUALES Y DE GENERO



En relación con el respeto a las diferencias culturales, étnicas o lingüísticas por parte de estudiantes y docentes, el 43 % indicó que dichas diferencias, siempre son respetadas, el 21 % señaló que lo son con frecuencia, el 17 % manifestó que a veces se respeta esta diversidad, el 14 % que rara vez ocurre, y el 5 % afirmó que nunca se respeta.

Finalmente, sobre la aceptación y visibilización de las diversidades sexuales y de género en el espacio escolar, las respuestas revelan una importante dispersión. El 22 % señaló que siempre son respetadas y visibilizadas —respuesta que muestra una posible contradicción frente a otros datos—; el 9 % afirmó que esto, ocurre frecuentemente; el 23 % respondió que sucede a veces; el 17 % indicó que rara vez; y el 19 % manifestó que nunca se visibilizan ni respetan estas diversidades.

h. ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LOS MECANISMO DE RESOLUCIÓN SEGÚN DATOS PROPORCIONADOS POR LAS/LOS ESTUDIANTES

Los datos recabados evidencian una percepción ambigua e inconsistente por parte del estudiantado respecto a la existencia y eficacia de los mecanismos institucionales para la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia armónica en sus unidades educativas. Aunque un 32 % afirma que estos mecanismos siempre están presentes, un 22 % señala que rara vez existen y un 9 % sostiene que nunca han existido. Esta fragmentación en las percepciones indica que, si bien en algunos contextos puede haber prácticas consolidadas de gestión pacífica de conflictos, en muchos otros estos mecanismos son débiles, ineficaces o inexistentes.

Desde una perspectiva de interseccionalidad, es importante considerar que esta disparidad puede estar directamente relacionada con las múltiples formas de opresión que atraviesan a las y los estudiantes según su género, edad, identidad cultural, orientación sexual o situación socioeconómica. Las desigualdades estructurales y simbólicas se reproducen en los espacios escolares cuando no existen mecanismos institucionales que reconozcan y aborden estas diferencias desde una lógica de justicia social y equidad.

En este marco, la falta de mecanismos sólidos de resolución de conflictos se entrelaza con las persistentes formas de violencia y discriminación identificadas en el diagnóstico. Resulta particularmente preocupante que un porcentaje significativo del estudiantado (40 %) haya manifestado haber sido víctima de violencia psicológica o emocional, y que un 17 % haya reportado experiencias de discriminación por edad, género, orientación sexual, apariencia física, etnia o clase social. La invisibilización de las diversidades sexuales y de género —con un 19 % de estudiantes afirmando que nunca son respetadas o visibilizadas— constituye una expresión clara del orden patriarcal y cisheteronormativo que persiste en muchas instituciones educativas, reforzando prácticas de exclusión y silenciamiento.

Asimismo, el respeto hacia las diferencias culturales, étnicas o lingüísticas, aunque reportado como “siempre presente” por el 43 % del estudiantado, no logra consolidarse como una práctica transversal, pues otro 36 % afirma que este respeto ocurre solo “a veces”, “rara vez” o “nunca”. Esta contradicción revela que los discursos de interculturalidad no siempre se traducen en acciones pedagógicas concretas que reconozcan el valor de las identidades culturales, especialmente en contextos donde prevalece la hegemonía cultural mestiza o urbana.

En suma, los datos permiten concluir que la escuela aún no se constituye plenamente como un espacio seguro ni libre de discriminación para todas y todos. Se hace urgente fortalecer mecanismos institucionales de prevención, atención y seguimiento de conflictos con enfoque interseccional y despatriarcalizador, así como incorporar de manera transversal en el currículo escolar una pedagogía crítica que problematice las relaciones de poder y fomente una convivencia escolar basada en la justicia, el respeto a las diferencias y la dignidad de todas las personas.

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 2: IDENTIFICAR LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES, RELACIONADAS CON LA CONVIVENCIA PACÍFICA, LA INCLUSIÓN, LA IGUALDAD DE GÉNERO, LA INTERCULTURALIDAD Y LA VIDA EN ARMONÍA CON LA MADRE TIERRA.	
PREGUNTA 1: ¿Qué temas considera que necesitas aprender más para mejorar la convivencia en tu comunidad educativa? (marca hasta 3 opciones)	
<i>Resolución pacífica de conflictos</i> <i>Igualdad de género</i> <i>Diversidad cultural e interculturalidad</i> <i>Derechos de la madre tierra</i> <i>Prevención de violencia y acoso</i> <i>Sexualidad, cuerpo y afectividad</i> <i>Otro: (Finanza y economía)</i>	6 48 57 39 1 34 1
PREGUNTA 2: ¿Te siente parte activa en la construcción de una convivencia armónica dentro de tu unidad educativa?	
<i>Sí</i> <i>No</i> <i>A veces</i> <i>Sin respuesta</i>	49 7 5 0
PREGUNTA 3: Los contenidos escolares que recibes te ayudan a reflexionar sobre temas de justicia, equidad y diversidad. (<u>encierra solo una respuesta</u>).	
<i>Nunca</i> <i>Rara vez</i> <i>A veces</i> <i>Frecuentemente</i> <i>Siempre</i> <i>Sin respuesta</i>	4 4 18 23 32 1
PREGUNTA 4: En clase, se incluyen ejemplos o temas vinculados a nuestras culturas y territorios. (<u>encierra solo una respuesta</u>).	
<i>Nunca</i> <i>Rara vez</i> <i>A veces</i> <i>Frecuentemente</i> <i>Siempre</i> <i>Sin respuesta</i>	6 2 23 17 31 3
PREGUNTA 5: ¿Qué formato prefieres para aprender sobre convivencia y valores? (elige uno)	
<i>Videos o podcasts</i> <i>Juegos o dinámicas participativas</i> <i>Debates o diálogos grupales</i> <i>Lecturas o investigaciones</i> <i>Prácticas comunitarias o proyectos productivos</i> <i>Sin respuesta</i>	9 39 10 7 13 4

a. *NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS/LOS ESTUDIANTES*

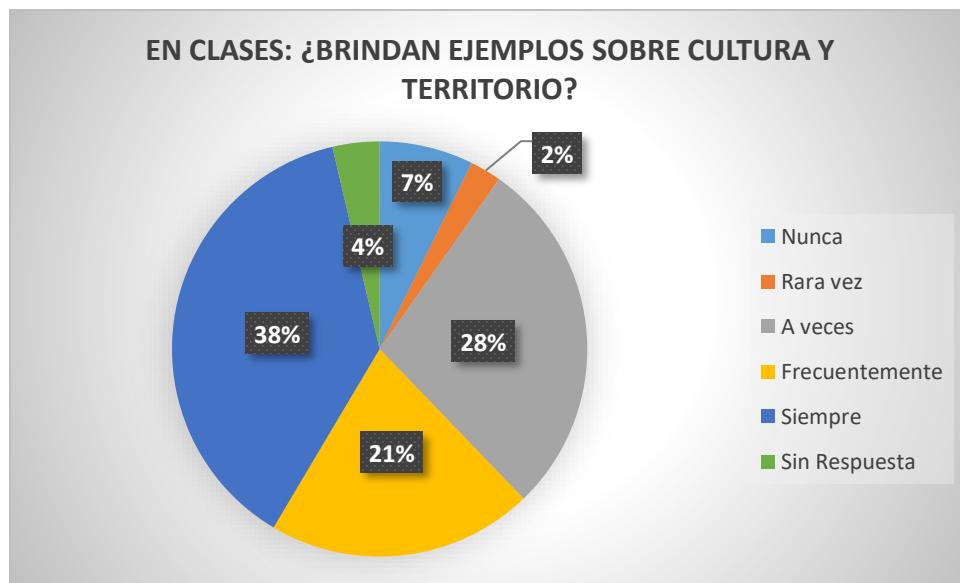
Cuando se consultó a las/los 82 estudiantes encuestados —que representan el 10 % de la población estudiantil de secundaria de las unidades educativas seleccionadas— sobre qué temas consideran necesarios para mejorar la convivencia en sus comunidades educativas, el 31 % señaló la necesidad de profundizar en diversidad cultural e interculturalidad, el 26 % en igualdad de género, el 21 % en derechos de la Madre Tierra, el 19 % en sexualidad,

cuerpo y afectividad, el 3 % en resolución pacífica de conflictos, el 1 % en otros temas (como finanzas y economía), y el 1 % en prevención de la violencia.



Respecto a si los contenidos escolares que reciben, les ayudan a reflexionar sobre temas de justicia, equidad y diversidad, el 60 % afirmó que sí, el 30 % señaló que a veces, el 9 % indicó que no, y el 1 % no respondió.

En la misma línea, al ser consultados sobre si en clase se incluyen ejemplos o temas vinculados a culturas y territorios, el 38 % indicó que siempre se los incluye, el 21 % que frecuentemente, el 28 % que a veces, el 2 % que rara vez, el 7 % que nunca, y el 4 % no respondió a esta pregunta.



Finalmente, al indagar sobre los formatos preferidos para aprender sobre convivencia y valores, el 48 % manifestó preferir juegos y dinámicas participativas, el 16 % prácticas comunitarias y proyectos productivos, el 12 % debates o diálogos grupales, el 11 % videos y pódfcast, el 8 % lecturas e investigaciones, y el 4 % no respondió.



b. ANALISIS CRITICO SOBRE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS/LOS ESTUDIANTES

A partir de los datos proporcionados, es posible realizar un análisis crítico desde una perspectiva interseccional y despatrarializada, sobre las necesidades de aprendizaje manifestadas por las y los estudiantes encuestados, en las cinco unidades educativas. Este análisis permite visibilizar tanto las prioridades formativas expresadas por el estudiantado como las tensiones y omisiones estructurales en los contenidos escolares.

En primer lugar, resulta significativo, que las temáticas más demandadas por las y los estudiantes para mejorar la convivencia en sus comunidades educativas, sean *la diversidad cultural e interculturalidad (31 %), la igualdad de género (26 %), los derechos de la Madre Tierra (21 %) y la sexualidad, el cuerpo y la afectividad (19 %)*. Estas prioridades no solo reflejan una sensibilidad frente a las desigualdades estructurales, que afectan a sus vidas cotidianas, sino también, una conciencia creciente sobre la necesidad de transformar las relaciones de poder, que operan en el ámbito escolar y social. La alta demanda de aprendizajes relacionados con identidades, culturas, territorios y cuerpos, evidencia el deseo de una formación más situada, inclusiva y crítica frente a las formas de violencia simbólica, epistémica y física, que suelen reproducirse en los espacios educativos.

Desde un enfoque interseccional, estas respuestas revelan, que las opresiones que afectan al estudiantado, no son homogéneas ni unidimensionales como ya lo hemos venido repitiendo, sino que se entrecruzan con factores como el género, la etnidad, el territorio y la clase social. La necesidad de aprender, sobre igualdad de género y sexualidad, por ejemplo, debe leerse, en el contexto de las violencias patriarcales normalizadas y del silenciamiento de las diversidades sexuales y de género, tal como reflejan otros datos del diagnóstico. Asimismo, la demanda por contenidos vinculados a la diversidad cultural e interculturalidad, remite a experiencias de racismo estructural y a la marginalización de saberes comunitarios, lo que subraya la urgencia de una pedagogía descolonizadora.

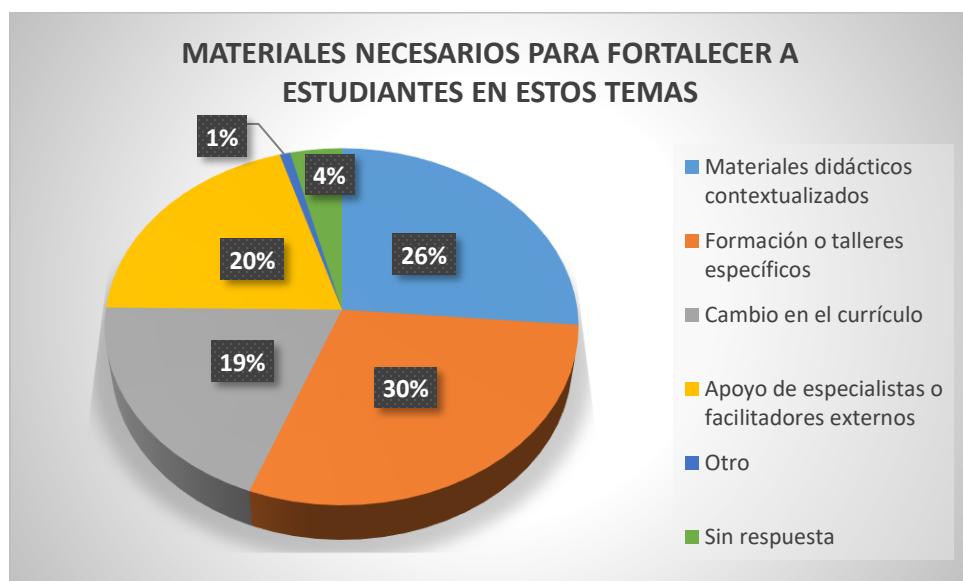
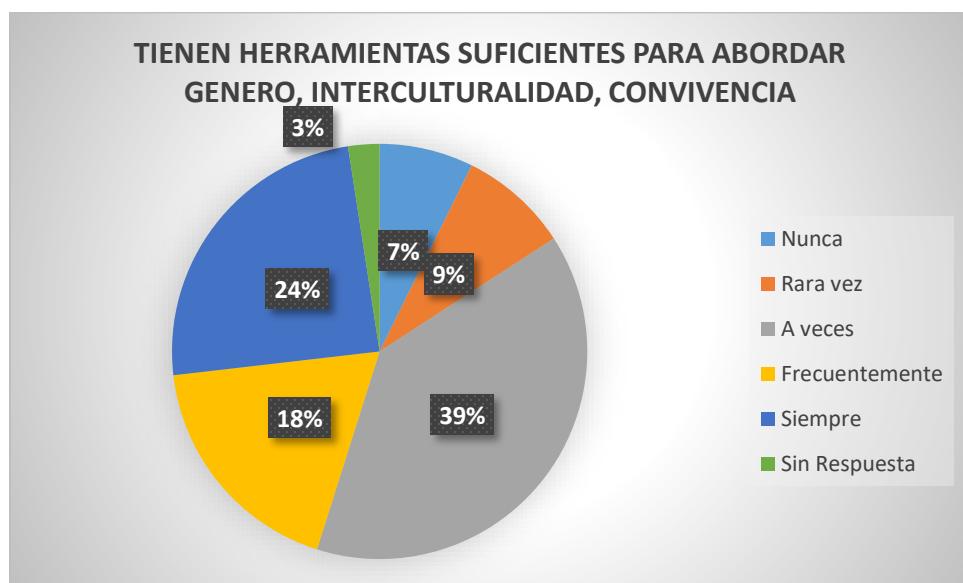
El 60 % de estudiantes, que consideran que los contenidos escolares les permiten reflexionar sobre justicia, equidad y diversidad, es un dato alentador, pero debe leerse con cautela: un 30 % señala, que esto solo ocurre a veces, y un 9 % directamente lo niega. Este panorama, aunque parcialmente positivo, evidencia una aplicación aún insuficiente o superficial, de los principios de justicia social en el currículo. La inclusión de ejemplos, relacionados con culturas y territorios —que solo el 38 % afirma que se hace “siempre”— refuerza esta lectura y sugiere, la necesidad de un mayor énfasis en enfoques pedagógicos contextualizados.

Finalmente, los formatos preferidos por las y los estudiantes para aprender sobre convivencia y valores, muestran una clara inclinación hacia metodologías activas, horizontales y participativas: *juegos y dinámicas (48 %), prácticas comunitarias (16 %), diálogos y debates (12 %)*. Estas preferencias, desafían el modelo educativo tradicional, transmisor y vertical, y proponen la necesidad de transformar, las formas de enseñar y aprender, no solo el contenido. En este sentido, una perspectiva despatriarcalizadora, debería favorecer espacios educativos, donde se promueva la participación, el reconocimiento del saber situado, el afecto y la palabra colectiva como herramientas para la transformación.

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECÍFICO 3: RECONOCER LAS NECESIDADES DE APOYO DIDÁCTICO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES, PARA FORTALECER EL ABORDAJE DE ESTOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULO.	
PREGUNTA 1: Te siente con herramientas suficientes, para abordar temas como género, interculturalidad y convivencia pacífica en clase. (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
<i>Nunca</i>	6
<i>Rara vez</i>	7
<i>A veces</i>	32
<i>Frecuentemente</i>	115
<i>Siempre</i>	20
<i>Sin respuesta</i>	2
PREGUNTA 2: ¿Qué tipo de apoyo necesitas para fortalecer tu aprendizaje en estos temas? (<i>marca hasta 2 opciones</i>)	
<i>Materiales didácticos contextualizados</i>	34
<i>Formación o talleres específicos</i>	38
<i>Cambio en el currículo</i>	25
<i>Apoyo de especialistas o facilitadores externos</i>	26
<i>Otro: (Material Tecnológico)</i>	1
<i>Sin respuesta</i>	5
PREGUNTA 3: ¿Sabes qué es y para qué sirve el Gobierno Estudiantil? (<i>marca solo una respuesta</i>).	
<i>Sí</i>	76
<i>No</i>	7
<i>Sin respuesta</i>	2
PREGUNTA 4: ¿Has participado activamente en la elaboración y aplicación, y en las actividades organizadas por el gobierno estudiantil?	
<i>Sí</i>	42
<i>No</i>	37
<i>Sin respuesta</i>	3
PREGUNTA 5: <i>Consideras que el gobierno estudiantil promueve la resolución pacífica de conflictos en tu escuela?</i>	
<i>Sí</i>	60
<i>No</i>	22
PREGUNTA 6: <i>El gobierno estudiantil ha sido eficaz en la representación de tus necesidades y opiniones?</i>	
<i>Sí</i>	57
<i>No</i>	25
PREGUNTA 7: <i>Sientes que el gobierno estudiantil trabaja para fomentar la igualdad de género en la escuela?</i>	
<i>Sí</i>	26
<i>No</i>	7
PREGUNTA 8: <i>El gobierno estudiantil organiza actividades que fomentan la convivencia pacífica entre los estudiantes? ¿Ha habido resultados positivos?</i>	
<i>Sí</i>	42
<i>No</i>	40

a. NECESIDADES DE APOYO DIDACTICO DE LAS/LOS ESTUDIANTES PARA FORTALECER EL ABORDAJE DE TEMAS RELACIONADOS CON LA CONVIVENCIA

Ante la pregunta sobre si se sienten con herramientas suficientes para abordar en clase temas como género, interculturalidad y convivencia pacífica, el total de los 82 estudiantes encuestados respondió de la siguiente manera: el 39 % indicó que a veces, se siente con dichas herramientas, el 24 % que siempre, el 18 % que frecuentemente, el 9 % que rara vez, y el 7 % que nunca. Un 3 % no respondió.



En relación con el tipo de apoyo que consideran necesario para fortalecer su formación en estos temas, el 30 % señaló, la necesidad de contar con espacios de formación o talleres específicos, el 26 % manifestó requerir materiales didácticos contextualizados, el 20 % planteó la necesidad de apoyo por parte de especialistas o facilitadores externos, el 19 % propuso un cambio en el currículo, el 1 % mencionó otros recursos (como materiales tecnológicos) y un 4 % no respondió.

b. ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DATOS SOBRE LAS HERRAMIENTAS QUE NECESITAN LAS Y LOS ESTUDIANTES PARA ABORDAR TEMAS COMO GÉNERO, INTERCULTURALIDAD Y CONVIVENCIA PACÍFICA EN EL AULA

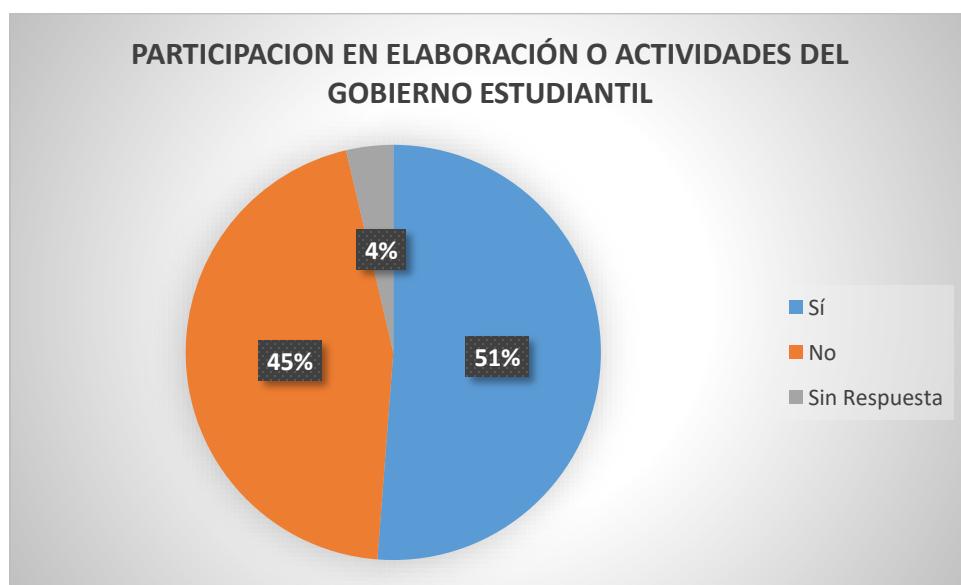
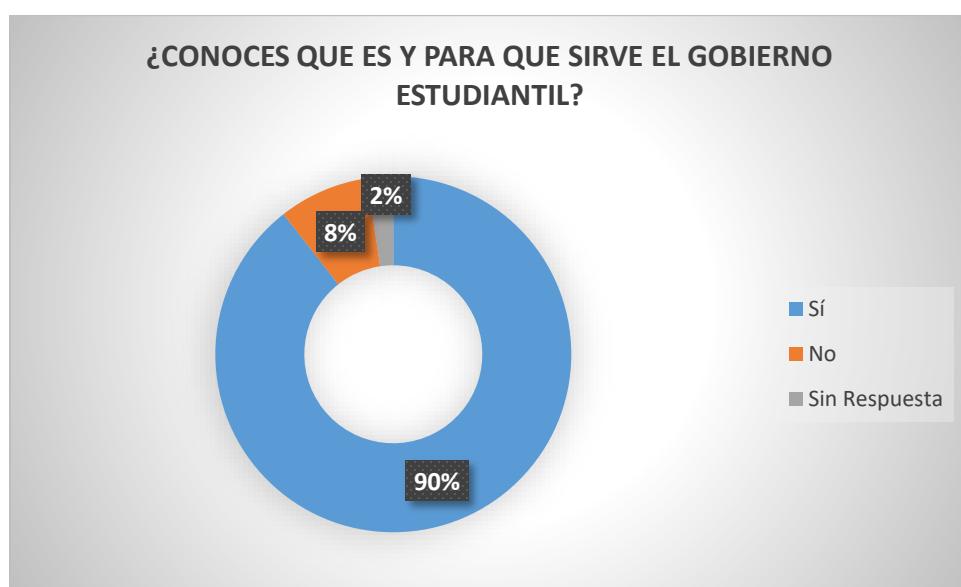
En primer lugar, el hecho de que solo el 24 % del estudiantado, afirme sentirse siempre preparado para abordar estos temas, y que el porcentaje más alto (39 %) declare que solo a veces, cuenta con las herramientas necesarias, evidencia una sensación de insuficiencia formativa. Esto adquiere especial relevancia, cuando se considera, que los temas mencionados están atravesados por múltiples ejes de opresión (género, cultura, clase, orientación sexual, edad, entre otros), por lo que, requieren no solo abordajes informativos, sino también, procesos educativos críticos, reflexivos y transformadores. El 7 % que nunca se siente preparado y el 9 % que rara vez lo está, además, reflejan brechas de acceso o ausencia de estrategias pedagógicas inclusivas, en sus contextos escolares.

En este sentido, las demandas expresadas por las y los estudiantes, son particularmente significativas. La solicitud de espacios de formación o talleres específicos (30 %), indica una necesidad urgente de aprendizajes vivenciales y dialogados, que escapan a la lógica tradicional del aula y permitan, una comprensión situada y empática de las desigualdades estructurales. La demanda de materiales didácticos contextualizados (26 %), refuerza esta necesidad, sugiriendo que, los contenidos escolares actuales, no logran articularse con las realidades locales, culturales y territoriales de las y los estudiantes, especialmente aquellas que atraviesan experiencias de exclusión, por razones de género o pertenencia étnico-cultural.

Asimismo, la solicitud de apoyo, por parte de especialistas o facilitadores externos (20 %) y la propuesta de transformar el currículo (19 %), evidencian una crítica implícita, a la falta de preparación del sistema educativo formal, para generar aprendizajes significativos sobre estas temáticas. Todo ello, refuerza la urgencia de adoptar enfoques interseccionales y despatriarcalizadores, que reconozcan la complejidad de las identidades estudiantiles y que aborden la convivencia, la equidad y el respeto, desde una pedagogía crítica y liberadora.

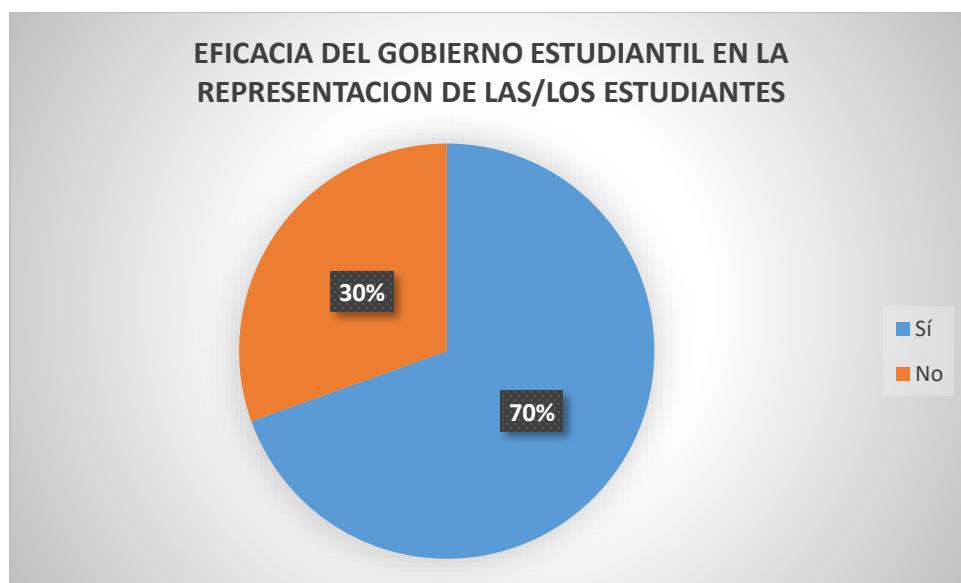
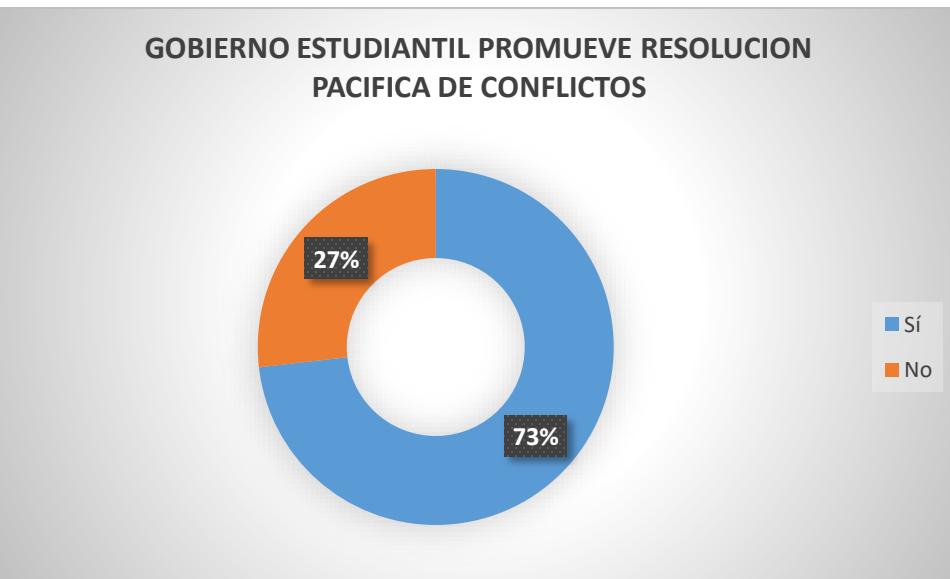
Este diagnóstico, pone de relieve que, lejos de ser meramente receptores pasivos del conocimiento, las y los estudiantes, tienen una lectura clara, de las carencias del sistema educativo, así como propuestas concretas para superarlas. Escuchar estas voces, es clave para construir comunidades educativas más inclusivas, democráticas y comprometidas con la justicia social.

c. PERTINENCIA DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL EN LA REPRESENTACION Y RESOLUCION DE CONFLICTOS ESTUDIANTILES



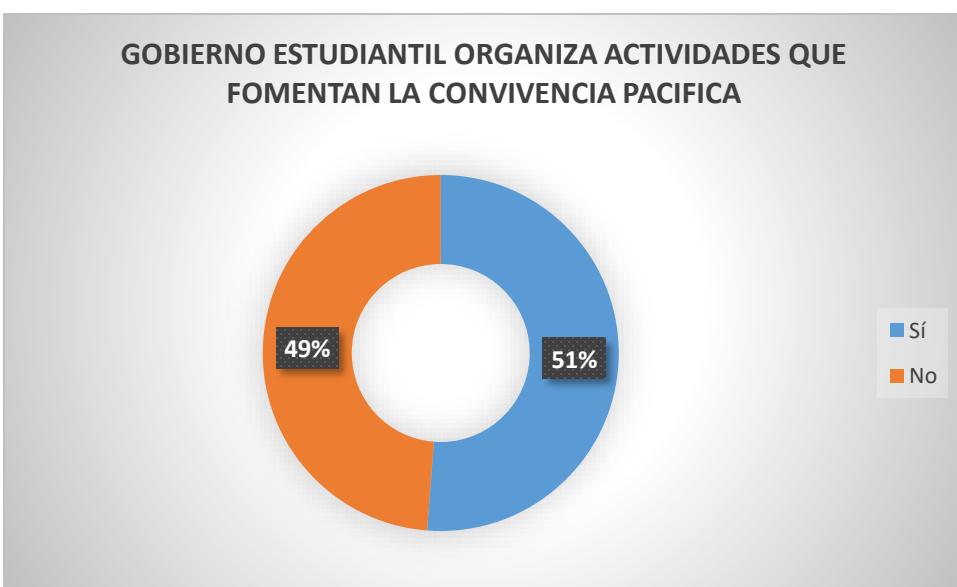
En relación con la validez del Gobierno Estudiantil como instancia de representación y resolución de problemáticas estudiantiles, se consultó inicialmente si las y los estudiantes conocen qué es y para qué sirve dicha instancia. Al respecto, el 90 % respondió afirmativamente, mientras que el 8 % indicó que no lo sabe y el 2 % no respondió.

En cuanto a la participación activa en la elaboración y ejecución de actividades organizadas por el Gobierno Estudiantil, el 51 % manifestó haber participado, el 45 % señaló que no lo hizo, y el 4 % no emitió respuesta.



Respecto a la percepción, sobre si el Gobierno Estudiantil, promueve la resolución pacífica de conflictos dentro de la escuela, el 73 % expresó que sí, en tanto que el 27 % consideró que no lo hace. De manera complementaria, se preguntó, si dicha instancia ha sido eficaz en la representación de sus necesidades y opiniones, a lo cual el 70 % respondió afirmativamente, mientras que el 30 % manifestó que no.

Al consultar, si el Gobierno Estudiantil trabaja para fomentar la igualdad de género en el ámbito escolar, el 51 % señaló que sí, frente a un 49 % que considera que no lo hace. Finalmente, ante la pregunta sobre si el Gobierno Estudiantil organiza actividades que fomentan la convivencia pacífica entre estudiantes y si estas han tenido resultados positivos, nuevamente el 51 % respondió afirmativamente y el 49 % indicó que no.



d. ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LA VALIDEZ DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL, BASADO EN LOS DATOS PROPORCIONADOS POR LAS/LOS ESTUDIANTES

Los resultados obtenidos, acá, evidencian que, si bien una mayoría significativa del estudiantado, reconoce el rol del Gobierno Estudiantil, como una instancia promotora de la resolución pacífica de conflictos (73 %) y como un espacio válido, para la representación de sus necesidades y opiniones (70 %), también se identifican brechas críticas, en cuanto a su capacidad para interpelar y transformar las estructuras escolares, desde una perspectiva interseccional y despatriarcalizadora.

El dato, que más llama la atención, es que solo el 51 % de las y los estudiantes, considera que el Gobierno Estudiantil trabaja para fomentar la igualdad de género, mientras que un 49 % opina lo contrario. Esta paridad, revela una limitada capacidad del Gobierno Estudiantil, para promover cambios estructurales, que cuestionen las relaciones de poder desiguales basadas en el género, y que intersecan con otras condiciones de opresión como la clase social, la identidad cultural, la orientación sexual o la diversidad corporal.

Asimismo, la percepción dividida, respecto a la eficacia del Gobierno Estudiantil, en la organización de actividades que fomenten la convivencia pacífica (51 % sí, 49 % no), indica que muchas de estas acciones, aún no logran interpelar de forma integral, las causas estructurales de la violencia y la discriminación presentes en el entorno escolar. Esto puede deberse, a una débil institucionalización del enfoque de derechos y a la falta de una pedagogía transformadora, que articule justicia social, justicia epistémica y justicia de género.

Desde una mirada interseccional, es fundamental cuestionar a quiénes representa realmente el Gobierno Estudiantil y qué voces siguen estando ausentes o invisibilizadas dentro de sus prácticas. Por ejemplo, ¿se incluyen en sus agendas, las demandas de estudiantes indígenas, con discapacidad, LGBTQ+, rurales o en situación de embarazo

adolescente? ¿Se cuestionan los privilegios masculinos o las jerarquías adulto-céntricas que estructuran la vida escolar?

En resumen, si bien el Gobierno Estudiantil es reconocido mayoritariamente, como un espacio válido de participación, los datos muestran que aún, tiene un alcance limitado en su capacidad para incidir de forma efectiva, en la transformación de las relaciones de poder, especialmente en lo que respecta a la igualdad de género y a la construcción de una convivencia inclusiva. Por tanto, resulta urgente, fortalecer su formación política, su legitimidad institucional y su articulación, con enfoques descolonizadores y despatriarcalizadores, que amplíen la democracia escolar, desde una pluralidad de voces históricamente marginadas.

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 4: SISTEMATIZAR REFERENTES NORMATIVOS, CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS, RELEVANTES, QUE ORIENTEN EL DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA.	
PREGUNTA 1: ¿Conoces alguna norma o política educativa sobre convivencia, inclusión o género?	
Sí	42
No	40
No recuerdo	0
PREGUNTA 2: ¿Con qué frecuencia se discuten en clase las normas que promueven la equidad o el respeto a los derechos? (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
Nunca	4
Rara vez	12
A veces	38
Frecuentemente	18
Siempre	10
Sin respuesta	0
pregunta 3: En tu comunidad educativa, ¿se reflexiona críticamente sobre los roles de género o el racismo estructural?	
Sí	35
No	9
A veces	36
Sin respuesta	2
PREGUNTA 4: ¿Consideras que las normas, las leyes actuales son suficientes para garantizar la convivencia armónica en tu escuela? (<i>encierra solo una respuesta</i>).	
Nunca	4
Rara vez	9
A veces	35
Frecuentemente	13
Siempre	18
Sin respuesta	3
PREGUNTA 5: ¿Has participado en algún espacio de formación, taller o actividad que te ayudó a comprender estos temas?	
Sí	62
No	17
Sin respuesta	3

a. CONOCIMIENTO DE LAS LOS ESTUDIANTES SOBRE LEYES Y NORMAS DE CONVIVENCIA, INCLUSION Y GENERO

Ante la pregunta: “¿Conoces algunas normas o políticas educativas sobre convivencia, inclusión o género?”, el 38 % del estudiantado respondió afirmativamente, el 12 % manifestó no conocerlas, el 48 % indicó que no las recuerda y un 2 % no contestó.

En la misma línea, al indagar sobre la frecuencia con la que se discuten en clase las normas que promueven la equidad o el respeto a los derechos, y sobre si en la comunidad educativa se reflexiona críticamente en torno a los roles de género o el racismo estructural, el 43 % respondió que sí, el 11 % que no, el 44 % que a veces, y un 2 % no respondió.

Respecto a la pregunta: “¿Consideras que las normas y leyes actuales son suficientes para garantizar la convivencia armónica en tu escuela?”, el 43 % señaló que a veces, el 22 %

indicó que siempre, el 16 % que frecuentemente, el 11 % que rara vez, el 5 % respondió que nunca, y el 3 % no contestó.

b. ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LEYES Y NORMAS DE CONVIVENCIA, INCLUSIÓN Y GÉNERO

Los resultados evidencian una brecha significativa en el conocimiento normativo del estudiantado, en temas vinculados a la convivencia, la inclusión y la equidad de género. Solo el 38 % afirma conocer alguna norma o política educativa relacionada, mientras que un preocupante 48 % señala no recordarlas y un 12 % directamente desconoce su existencia.

Esta cifra, es alarmante, si se considera que el marco normativo, es un pilar fundamental para el ejercicio de derechos y para la construcción de relaciones escolares justas, democráticas y no discriminatorias. La ausencia de memoria normativa, en casi la mitad de las/los estudiantes, puede ser un síntoma de una formación escolar débil en materia de derechos y ciudadanía.

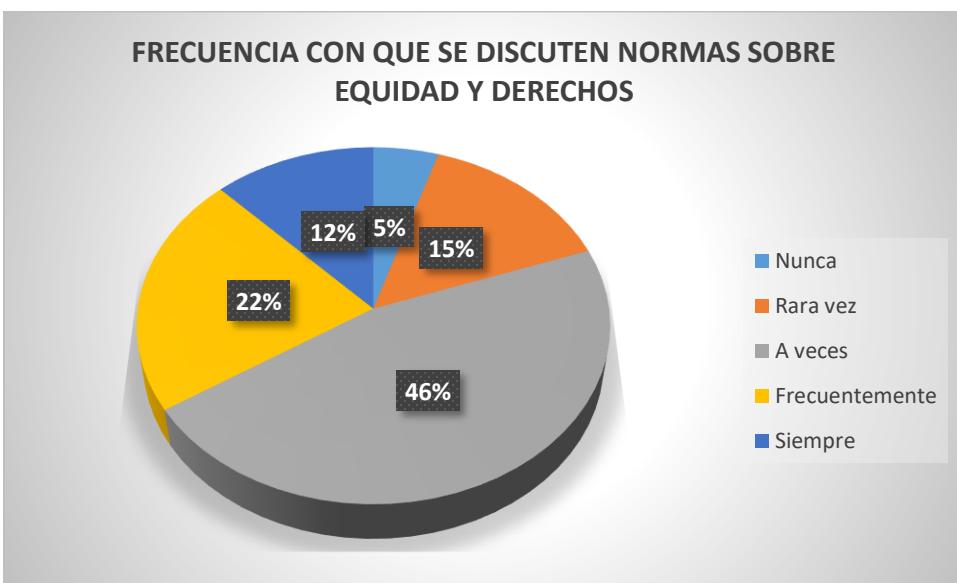
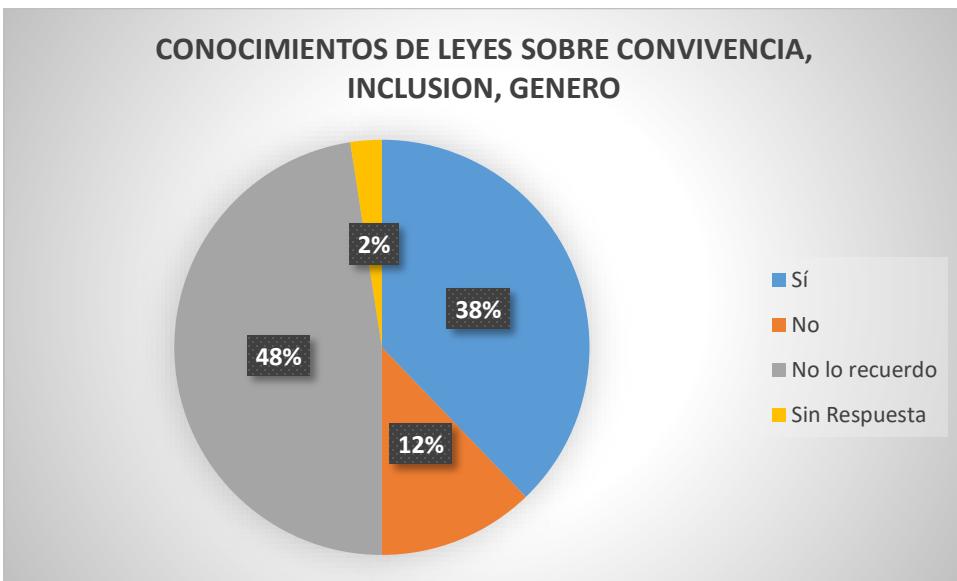
Desde un enfoque interseccional, este desconocimiento, no es neutro: afecta de forma diferenciada a las y los estudiantes que ya se encuentran en posiciones de vulnerabilidad estructural, como mujeres, diversidades sexo-genéricas, estudiantes indígenas, con discapacidad o en condiciones de pobreza. La carencia de herramientas normativas, puede traducirse en una menor capacidad de identificar situaciones de opresión, discriminación o violencia, y por tanto, una mayor exposición a ellas, sin posibilidades reales de agencia o denuncia.

A esto se suma que, aunque el 43 % afirma, que en sus escuelas se reflexiona críticamente sobre roles de género o racismo estructural, un 44 % dice que esto sucede, solo a veces y un 11 % indica, que no ocurre, lo cual evidencia, la falta de sistematicidad e institucionalidad en la formación ética, política y crítica del estudiantado. Que casi la mitad del estudiantado experimente, estas reflexiones de manera esporádica, refuerza la idea de que las nociones de equidad y justicia, no están, aún, plenamente incorporadas de forma transversal en la vida escolar.

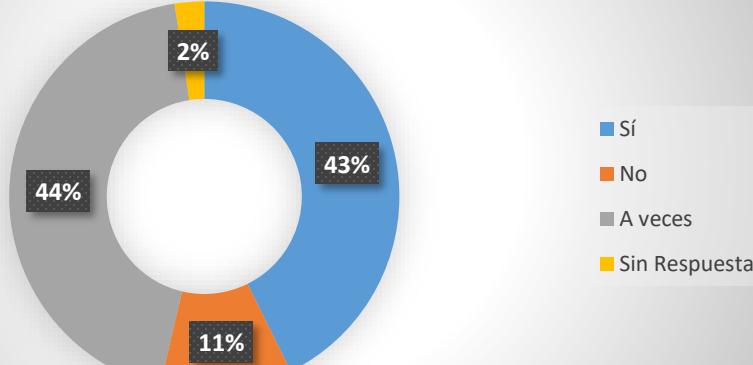
En cuanto a la percepción, sobre la suficiencia de las normas actuales para garantizar una convivencia armónica, las respuestas son ambivalentes: el 43 % considera, que solo “a veces” son suficientes, lo que puede interpretarse como una señal de escepticismo o inconformidad, frente a la efectividad de las leyes tal como se aplican (o no se aplican) en el cotidiano escolar. La existencia de leyes, no implica, por sí sola, su implementación efectiva. Aquí emerge, la necesidad urgente de procesos formativos, que no solo informen sobre los marcos legales, sino que fomenten una apropiación crítica, situada y emancipadora de los mismos.

Desde un enfoque despatriarcalizador, estas carencias, también muestran los límites de una escuela, que aún no logra interpelar de forma estructural las relaciones de poder que

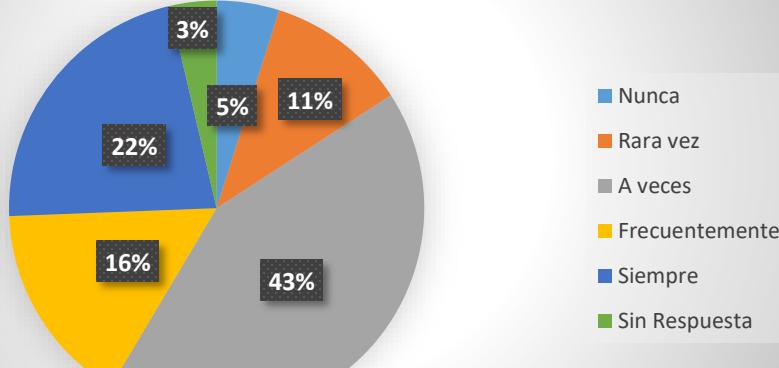
sostienen las desigualdades de género, raza, clase y otras. El conocimiento normativo, no puede estar aislado, de los procesos afectivos, culturales y políticos que configuran la experiencia escolar. Por ello, resulta imprescindible, avanzar hacia currículos vivos, territorializados y participativos, donde las y los estudiantes no sean meros receptores, sino protagonistas, en la construcción de una convivencia basada en el respeto a las diferencias y en el ejercicio pleno de los derechos.



REFLEXION SOBRE ROLES DE GENERO Y RACISMO

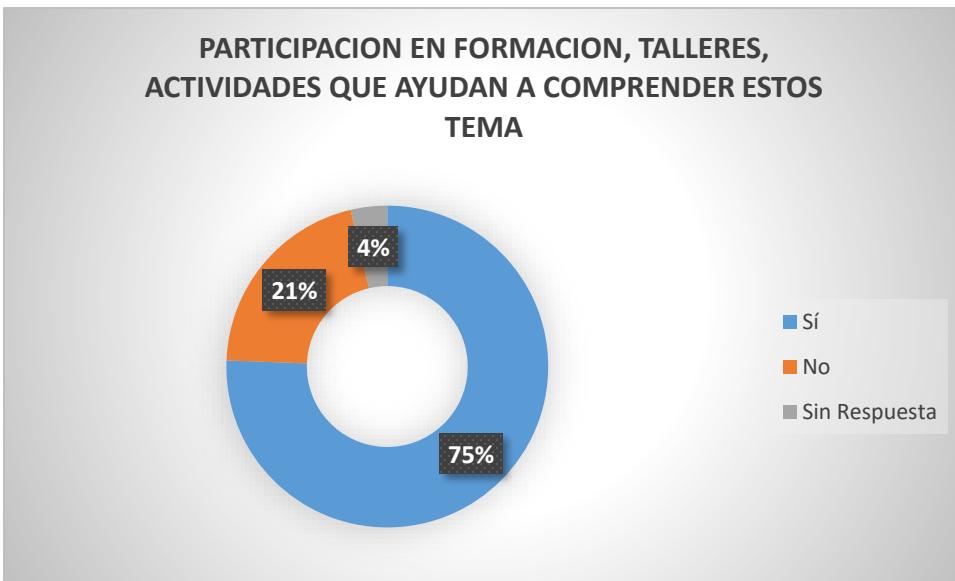


LEYES Y NORMAS ACTUALES GARANTIZAN LA CONVIVENCIA ARMONICA



c. PARTICIPACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES EN ESPACIOS DE FORMACIÓN QUE CONTRIBUYEN A LA COMPRENSIÓN DE TEMAS CLAVE

Ante la pregunta, sobre si, han participado en algún espacio de formación, taller o actividad que les haya ayudado a comprender temas relacionados con la convivencia, la inclusión, el género o los derechos, el 75 % del estudiantado respondió afirmativamente, mientras que el 21 % señaló, que no ha participado en este tipo de espacios y el 4 % no respondió. Este dato resulta significativo, pues evidencia, una participación mayoritaria, aunque no total, en procesos formativos, que podrían fortalecer una cultura escolar más democrática e inclusiva. A su vez, plantea interrogantes sobre el acceso desigual, a estas oportunidades formativas dentro del sistema educativo.



d. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PARTICIPACION DE LAS/LOS ESTUDIANTES EN ESPACIOS DE FORMACION RELACIONADOS CON CONVIVENCIA, INCLUSION Y GENERO

La participación del 75 % del estudiantado, en espacios de formación relacionados con convivencia, inclusión y género, es un indicador alentador, que refleja una apertura hacia procesos pedagógicos transformadores. Sin embargo, el hecho de que, un 21 % no haya accedido a estos espacios, y que un 4 % no haya respondido, sugiere brechas en la cobertura, la accesibilidad o la pertinencia de dichas actividades formativas. Este dato, analizado desde una perspectiva interseccional, evidencia que, no todos las y los estudiantes acceden, en igualdad de condiciones a estos procesos, lo cual podría estar vinculado a factores, como la ubicación territorial, la carga horaria, el género, la clase social o las responsabilidades familiares.

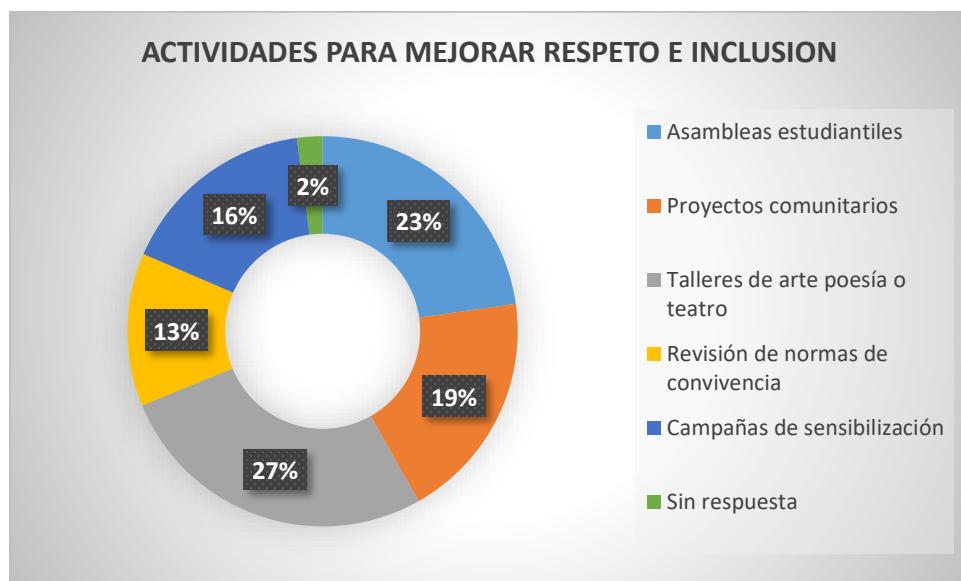
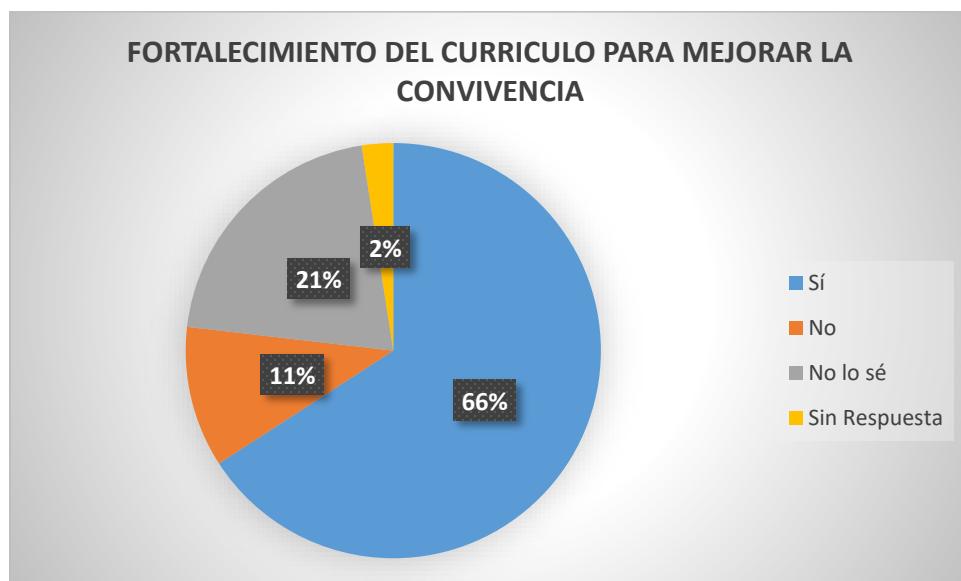
Desde un enfoque despatriarcalizador, también es importante interroga, la calidad y el enfoque de los espacios formativos en los que han participado. Que el estudiantado “haya asistido”, no garantiza necesariamente, que haya habido una verdadera comprensión crítica, ni una transformación de sus prácticas y relaciones. Es clave, que estos espacios, no solo repliquen contenidos normativos o punitivos, sino que fomenten la reflexión crítica, el reconocimiento de las violencias estructurales, y la agencia de las y los jóvenes, como actores de cambio.

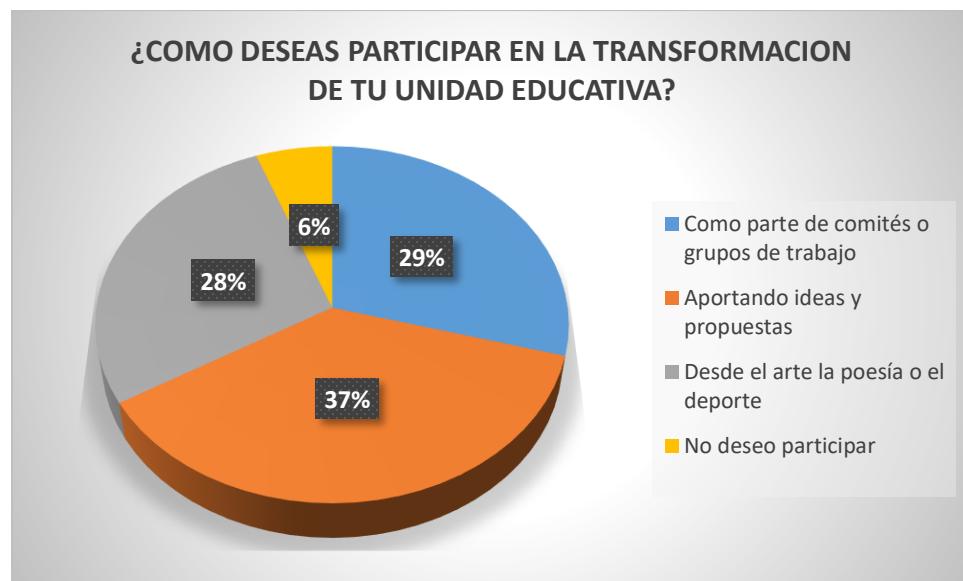
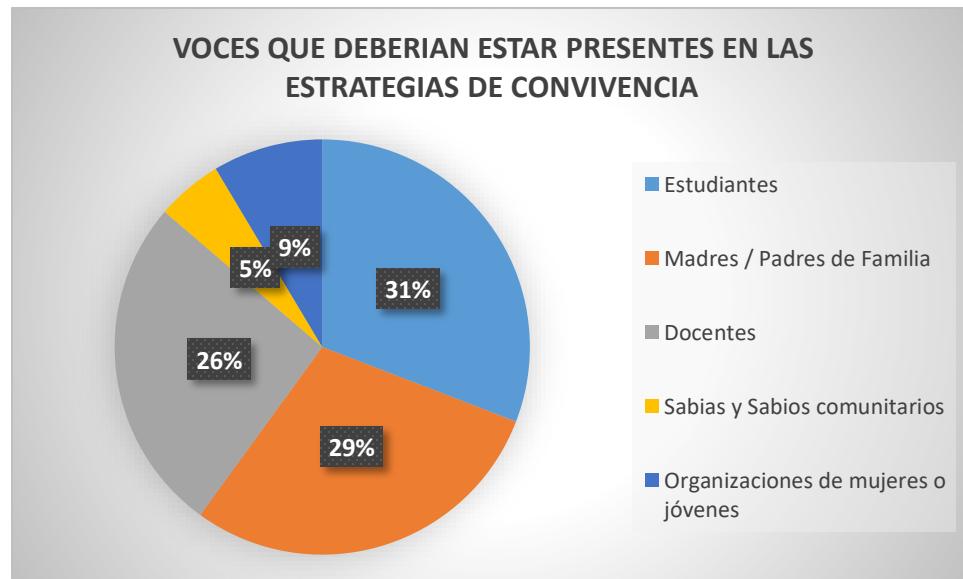
Además, la ausencia de un cuarto de la población estudiantil, en estos procesos de formación, puede tener consecuencias, en la reproducción de estereotipos, exclusiones y normalización, de formas de discriminación y violencia, al interior de las unidades educativas. Esto refuerza, la necesidad de políticas educativas inclusivas, que garanticen el acceso universal y sostenido a espacios formativos, con metodologías críticas, participativas y culturalmente contextualizadas.

PREGUNTAS	PROPORCIÓN
OBJETIVO ESPECIFICO 5: PROPONER RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS, QUE CONTRIBUYAN AL DESARROLLO INTEGRAL DE CONTENIDOS CURRICULARES, VINCULADOS A LA CONVIVENCIA ARMÓNICA.	
PREGUNTA 1: ¿Crees que es necesario cambiar o fortalecer el currículo para mejorar la convivencia en tu escuela?	
Sí	54
No	9
No lo sé	17
Sin respuesta	2
PREGUNTA 2: ¿Qué actividades promoverías para mejorar el respeto y la inclusión en tu unidad educativa? (marca hasta 3)	
Asambleas estudiantiles	43
Proyectos comunitarios	36
Talleres de arte, poesía o teatro	51
Revisión de normas de convivencia	24
Campañas de sensibilización	31
Otro: (Juegos comunitarios)	1
Sin respuesta	4
PREGUNTA 3: ¿Qué voces deberían estar presentes en la construcción de estrategias para la convivencia? (elige las que creas importantes)	
Estudiantes	54
Madres/padres de familia	51
Docentes	46
Sabias/os comunitarios	9
Organizaciones de mujeres o jóvenes	17
Otros: _____	0
PREGUNTA 4: ¿Cómo prefieres participar en la transformación de tu comunidad educativa? (marca hasta 2 opciones).	
Como parte de comités o grupos de trabajo	41
Aportando ideas y propuestas	52
Desde el arte, la poesía o el deporte	39
No deseo participar	8
PREGUNTA 5: La unidad educativa debería priorizar... (marca solo <u>una</u> respuesta).)	
Fortalecer la convivencia y el respeto	47
Mejorar los contenidos técnicos/productivos	18
Invertir en infraestructura	5
Desarrollar proyectos en armonía con la madre tierra	12

a. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA DESDE LAS/LOS ESTUDIANTES

En relación con las recomendaciones pedagógicas y didácticas, se consultó al estudiantado si considera necesario cambiar o fortalecer el currículo educativo para mejorar la convivencia en la escuela. Al respecto, el 66 % respondió afirmativamente, el 11 % señaló que no lo considera necesario, el 21 % manifestó no saber, y un 2 % no respondió.





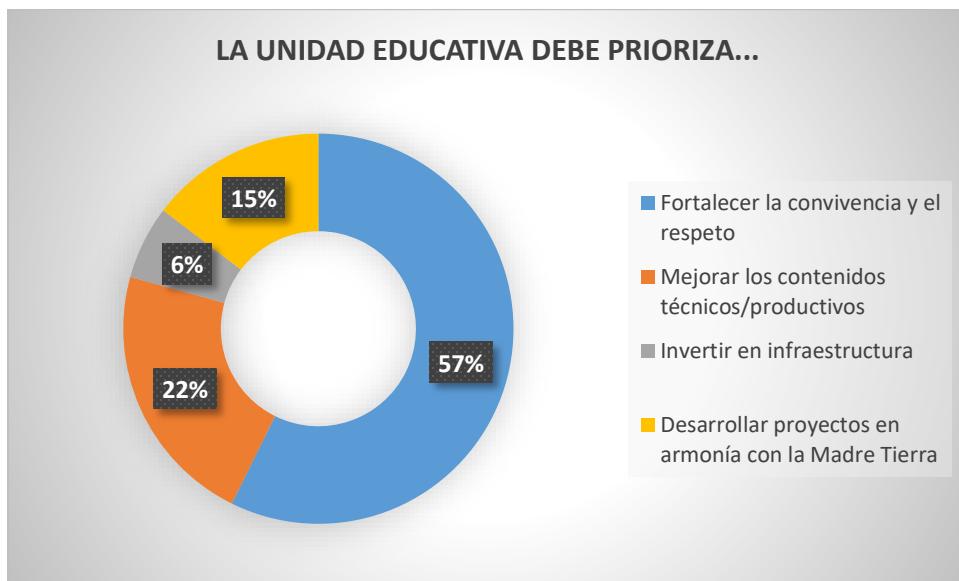
En esa misma línea, al preguntar qué actividades promoverían, para mejorar el respeto y la inclusión en sus unidades educativas, el 27 % sugirió la implementación de talleres de arte, poesía y teatro; el 23 % propuso asambleas estudiantiles; el 19 % señaló proyectos comunitarios; el 16 % campañas de sensibilización; el 13 % la revisión de las normas de convivencia; y un 2 % no respondió.

Respecto a qué voces deberían estar presentes en la construcción de estrategias de convivencia, el 31 % indicó que las y los estudiantes deben ser protagonistas, el 29 % mencionó a madres y padres de familia, el 26 % al cuerpo docente, el 9 % a organizaciones de mujeres y jóvenes, y el 5 % a sabias y sabios comunitarios.

En cuanto a las formas de participación preferidas, para incidir en la transformación de su comunidad educativa, el 37 % manifestó, que desea contribuir mediante ideas y

propuestas, el 29 % integrándose en comités o grupos de trabajo, el 28 % a través del arte, la poesía o el deporte, mientras que un 6 % indicó no tener interés en participar.

Finalmente, al indagar sobre las prioridades que debería asumir la unidad educativa, el 57 % señaló la necesidad de fortalecer la convivencia y el respeto; el 22 % propuso mejorar los contenidos técnico-productivos; el 15 % consideró relevante desarrollar proyectos en armonía con la Madre Tierra; y el 6 % sugirió invertir en infraestructura.



b. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Los datos recogidos, reflejan una conciencia creciente entre las y los estudiantes, respecto a la necesidad de transformar las condiciones que afectan la convivencia escolar. El 66 % del estudiantado, considera necesario modificar o fortalecer el currículo educativo, lo cual evidencia una demanda clara de contenidos más pertinentes, inclusivos y conectados con las realidades culturales, territoriales, de género y afectivas que atraviesan sus vidas. Esta percepción, interpela directamente a las estructuras curriculares que, en muchos casos, permanecen ancladas en visiones homogeneizadoras, adulto-céntricas y androcéntricas del conocimiento.

Las actividades sugeridas para mejorar la convivencia —como talleres de arte, poesía y teatro (27 %), asambleas estudiantiles (23 %) y proyectos comunitarios (19 %)— apuntan hacia metodologías participativas, creativas y colectivas. Estos formatos, no sólo favorecen una pedagogía del reconocimiento y la expresión, sino que también, amplían las posibilidades de diálogo intercultural e intergeneracional. Las campañas de sensibilización (16 %) y la revisión de normas de convivencia (13 %), dan cuenta de una necesidad de transformar las lógicas normativas que, muchas veces, reproducen jerarquías coloniales, patriarcales y excluyentes.

En cuanto a las voces, que deberían participar en la construcción de estrategias de convivencia, destaca que el 31 % del estudiantado, prioriza su propio protagonismo, lo cual reafirma una visión crítica del adulto-centrismo. Sin embargo, también se reconoce, el valor de la participación de madres y padres (29 %), docentes (26 %) y actores comunitarios como organizaciones de mujeres, jóvenes (9 %) y sabias/os (5 %), lo que sugiere una apuesta por una gobernanza educativa plural, enraizada en el territorio y en el tejido comunitario.

Respecto a la forma de involucrarse en la transformación de la comunidad educativa, casi el 40 % del estudiantado opta por participar mediante propuestas e ideas, lo que demuestra una disposición a ser agente activo del cambio. El 28 %, prefiere hacerlo desde el arte, la poesía o el deporte, lo que visibiliza una demanda por reconocer, otras formas de conocimiento y expresión, más allá del modelo racionalista hegemónico.

Finalmente, al analizar las prioridades, que debería asumir la unidad educativa, la mayoría (57 %) señala la urgencia de fortalecer la convivencia y el respeto. Este dato, confirma que, la violencia simbólica, estructural y de género —expresada en los bloques anteriores— sigue siendo un problema persistente, que requiere respuestas integrales, sostenidas y transformadoras. Es especialmente relevante, que el 15 % proponga proyectos en armonía con la Madre Tierra, lo cual implica una lectura interseccional, que articula justicia ambiental con justicia social y epistémica.

En conclusión, este conjunto de recomendaciones, reafirma que las y los estudiantes no sólo son sujetos receptores del sistema educativo, sino también, portadores de propuestas situadas que interpelan a las estructuras escolares, desde un enfoque despatriarcalizador, anticolonial e interseccional. La escuela, por tanto, debe abrirse a una pedagogía transformadora, sensible a la diversidad y comprometida con el buen vivir colectivo.

4. Sistematización de hallazgos: Estudiantes

El diagnóstico, aplicado a 82 estudiantes de nivel secundario —que representan el 10 % del total de la población estudiantil de las unidades educativas “Juan José Tórrez” (El Alto), “14 de Enero” (Presto), “Andrés de Santa Cruz” (Tupiza), “Méndez Arco” (Chimeo) y “Tamaniguati” (Macharetí)— permite identificar importantes tendencias y desafíos en torno a la convivencia, la inclusión, la equidad y el ejercicio de derechos en el ámbito escolar.

a. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

Del total de estudiantes encuestados, el 55 % se identifica como mujer y el 45 % como varón. La distribución etaria muestra que el 56 % se encuentra entre los 11 y 15 años, y el 43 % entre los 16 y 20 años, con un caso atípico de una estudiante de 9 años.

En relación con la identidad cultural, el 62 % se identifica con alguna cultura (guaraní, quechua o aymara), mientras que un significativo 35 % no lo hace, y el 3 % no respondió.

Cabe destacar que las unidades educativas “Tamaniguatí”, “Méndez Arco” y “14 de Enero” presentaron mayor grado de identificación cultural. En contraste, en la unidad educativa “Andrés de Santa Cruz”, se evidenció la mayor desconexión cultural. Las preguntas relacionadas con discapacidad, identidad de género y orientación sexual obtuvieron altos niveles de no respuesta, lo cual podría reflejar mecanismos de silenciamiento, temor o invisibilización.

b. PERCEPCIONES SOBRE CONVIVENCIA, VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN

Respecto a la promoción del respeto en sus unidades educativas, el 63 % considera que se promueve siempre o con frecuencia, aunque un 14 % percibe que esto ocurre, rara vez o nunca.

En cuanto a experiencias de violencia, el 54 % indicó, no haber sido víctima ni testigo, mientras que el 46 % reconoció haber presenciado o vivido algún tipo de violencia. La violencia psicológica/emocional fue la más reportada (40 %), seguida de la violencia institucional (9 %), digital (9 %), física (6 %) y estructural (6 %). No se identificaron casos de violencia verbal, simbólica ni ambiental, lo que puede sugerir desconocimiento conceptual o falta de reconocimiento de estas formas de violencia.

En cuanto a la discriminación, el 17 % manifestó haber sido discriminado por su edad, el 14 % por su clase social, el 9 % por su religión, el 7 % por su origen étnico-cultural, otro 7 % por su género, el 6 % por su posición política, el 5 % por su territorio, y el 3 % por orientación sexual. Un 4 % mencionó discriminación por apariencia corporal, condición familiar o sobrenombres, y un 1 % por embarazo adolescente. El 14 % afirmó, no haber sido discriminado y el 9 % no respondió.

c. MECANISMOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y RESPETO A LA DIVERSIDAD

Solo el 45 % considera que existen mecanismos eficaces (siempre o frecuentemente) para resolver conflictos y promover la convivencia, mientras que el 31 % considera que estos mecanismos existen rara vez o nunca. En relación con el respeto a la diversidad cultural, étnica y lingüística, el 64 % percibe que existe con frecuencia o siempre, pero un 19 % reporta que esto ocurre rara vez o nunca.

Respecto a las diversidades sexuales y de género, las percepciones son más divididas: el 22 % considera que siempre son visibilizadas y respetadas, el 9 % que frecuentemente, el 23 % que a veces, y un preocupante 36 % indica que rara vez o nunca son respetadas o visibilizadas. Esto evidencia un contexto aún conservador y heteronormado en muchos espacios escolares.

d. NECESIDADES DE APRENDIZAJE Y FORMATOS PEDAGÓGICOS PREFERIDOS

Las temáticas que el estudiantado considera prioritarias para mejorar la convivencia son: diversidad cultural e interculturalidad (31 %), igualdad de género (26 %), derechos de la Madre Tierra (21 %) y sexualidad, cuerpo y afectividad (19 %). Temas clave como la resolución pacífica de conflictos (3 %) y la prevención de la violencia (1 %) aparecen con menor peso, lo cual evidencia la necesidad de profundizar su comprensión.

Un 60 % señala, que los contenidos escolares les ayudan a reflexionar sobre justicia, equidad y diversidad, aunque el 39 % afirma que esto sucede, solo a veces o nunca. En la misma línea, el 38 % dijo que siempre se incluyen contenidos vinculados a culturas y territorios, pero un 9 % afirma, que rara vez o nunca ocurre.

Los formatos pedagógicos más valorados por las y los estudiantes para aprender sobre convivencia y valores son: juegos y dinámicas participativas (48 %), prácticas comunitarias y proyectos productivos (16 %), debates grupales (12 %) y el uso de videos o pódfcast (11 %).

e. PERCEPCIÓN DE HERRAMIENTAS Y APOYOS REQUERIDOS

Ante la pregunta sobre si, se sienten con herramientas suficientes para abordar en clase temas como género, interculturalidad y convivencia, solo el 24 % dijo sentirse siempre preparado, mientras que el 39 % señaló que solo a veces, y el 16 % que rara vez o nunca. Entre los apoyos requeridos, destacan: formación específica o talleres (30 %), materiales didácticos contextualizados (26 %), apoyo de especialistas (20 %) y revisión curricular (19 %).

f. GOBIERNO ESTUDIANTIL: PARTICIPACIÓN, REPRESENTACIÓN Y EFICACIA

El 90 % afirmó conocer qué es y para qué sirve el Gobierno Estudiantil, pero solo el 51 % declaró haber participado activamente en sus actividades. El 73 % considera, que promueve la resolución pacífica de conflictos y el 70 % que representa sus necesidades. Sin embargo, solo el 51 % considera, que fomenta la igualdad de género o que organiza actividades efectivas para fortalecer la convivencia.

g. CONOCIMIENTO NORMATIVO Y PARTICIPACIÓN FORMATIVA

El 38 % afirma conocer normas educativas, relacionadas con convivencia, inclusión o género, mientras que un 48 % dice no recordarlas, lo que denota una débil apropiación. Solo el 22 % considera que dichas normas siempre son suficientes para garantizar la convivencia armónica, y un 43 % afirma que esto sucede solo a veces.

En cuanto a la reflexión crítica sobre género o racismo estructural en la escuela, el 43 % indica que sí, se da este debate, pero el 44 % dice que, solo a veces y el 11 % que no ocurre.

Finalmente, el 75 % afirmó haber participado en al menos una actividad de formación relacionada con estos temas, mientras que un 21 % no ha tenido acceso a este tipo de espacios.

5. Conclusión crítica general sobre las/los estudiantes

El análisis de los datos recogidos, en el diagnóstico aplicado a las y los estudiantes de cinco unidades educativas del país, permite evidenciar un conjunto de tensiones, avances parciales y desafíos persistentes, en torno a la convivencia escolar, la inclusión y el respeto a las diversidades, desde una mirada crítica que incorpora los enfoques de interseccionalidad y despatriarcalización.

En primer lugar, el perfil sociodemográfico e identitario, revela una composición mayoritariamente femenina, con un importante porcentaje de estudiantes, que se autorreconocen culturalmente como guaraníes, quechua o aymaras. Sin embargo, el elevado número de no respuestas, frente a preguntas relacionadas con discapacidad, orientación sexual o identidad de género, pone en evidencia, la persistencia de mecanismos de silenciamiento, vergüenza o miedo, que operan especialmente en torno a las identidades disidentes o no hegemónicas. Esto muestra, los límites del discurso inclusivo, cuando no está acompañado de procesos reales de transformación institucional.

Las percepciones sobre convivencia en la escuela, dan cuenta de una convivencia marcada por contradicciones estructurales: mientras una parte significativa del estudiantado afirma, que se promueve el respeto entre todas las personas, casi la mitad ha presenciado o vivido situaciones de violencia, siendo la violencia psicológica y emocional la más reportada. De igual forma, el hecho de que un sector de estudiantes haya declarado experiencias de violencia institucional, física o estructural, alerta sobre el impacto, que tienen las lógicas de exclusión y jerarquización, dentro del espacio educativo.

La tipología, de la discriminación reportada, evidencia con claridad, la intersección de múltiples opresiones: edad, clase social, género, etnicidad, discapacidad, orientación sexual, embarazo adolescente, entre otras. Estos datos, permiten comprender, que la discriminación en el espacio escolar no es un fenómeno homogéneo ni aislado, sino que se expresa como una red de desigualdades estructurales que se cruzan y refuerzan mutuamente. La discriminación, por clase social y corporalidad —junto con las microviolencias, relacionadas con la estigmatización por sobrenombres, estatura o apariencia— refuerzan los mandatos del modelo patriarcal, clasista y capacitista que aún estructura el sistema escolar.

En este contexto, las y los estudiantes, manifiestan una alta disposición a participar en procesos transformadores de su realidad escolar, ya sea a través del arte, las propuestas comunitarias o el debate colectivo. Sin embargo, los datos, también reflejan, que los mecanismos de participación estudiantil, como el Gobierno Estudiantil, aún no logran consolidarse como herramientas efectivas para la representación plena y para el abordaje

estructural de las desigualdades, especialmente en lo que respecta a la igualdad de género y la visibilización de las diversidades sexuales y corporales.

A nivel pedagógico, las y los estudiantes demandan con claridad una revisión crítica del currículo, reclamando una formación más pertinente en temas de diversidad cultural, género, derechos de la Madre Tierra, sexualidad y afectividad. Esto demuestra una aguda conciencia política y ética de su realidad, así como una apuesta clara por pedagogías más vivenciales, participativas y contextualizadas.

Pese a ello, se constata, que los contenidos escolares, siguen siendo insuficientes para abordar estructuralmente estas temáticas, lo que se refleja en el bajo nivel de conocimiento normativo, en la débil apropiación de derechos y en la percepción de que las normas no siempre garantizan la convivencia armónica.

En suma, el diagnóstico, evidencia que las y los estudiantes viven y resisten en medio de múltiples tensiones estructurales: su experiencia escolar, está atravesada por formas diversas de discriminación y violencia, pero también, por la capacidad de agencia, creatividad y exigencia crítica hacia una educación más justa, plural y emancipadora. El enfoque interseccional y despatriarcalizador, permite visibilizar, estas dinámicas en su complejidad y plantea la necesidad urgente de reformas profundas en las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares, la institucionalidad educativa y los marcos normativos, para avanzar hacia escuelas verdaderamente inclusivas, equitativas y transformadoras.

CAPITULO VI: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS MESAS DE TRABAJO

Mesas de Trabajo con Docentes, Estudiantes, Gobierno Estudiantil y Juntas Escolares de las cinco Unidades Educativas seleccionadas

1. Participación en las Mesas de Trabajo

En las Mesas de Trabajo, participaron un total de 103 personas. La organización contempló la realización de cinco mesas por unidad educativa, con una previsión de cuatro personas por mesa. La composición estimada incluía: 12 estudiantes de secundaria (dos por curso, del primero al sexto de secundaria, procurando la paridad de género), 6 docentes (uno por grado), el presidente o presidenta del Gobierno Estudiantil y el presidente o presidenta de la Junta Escolar, lo que sumaba un total previsto de 100 participantes. Sin embargo, la asistencia superó las expectativas, alcanzando un total de 103 personas.

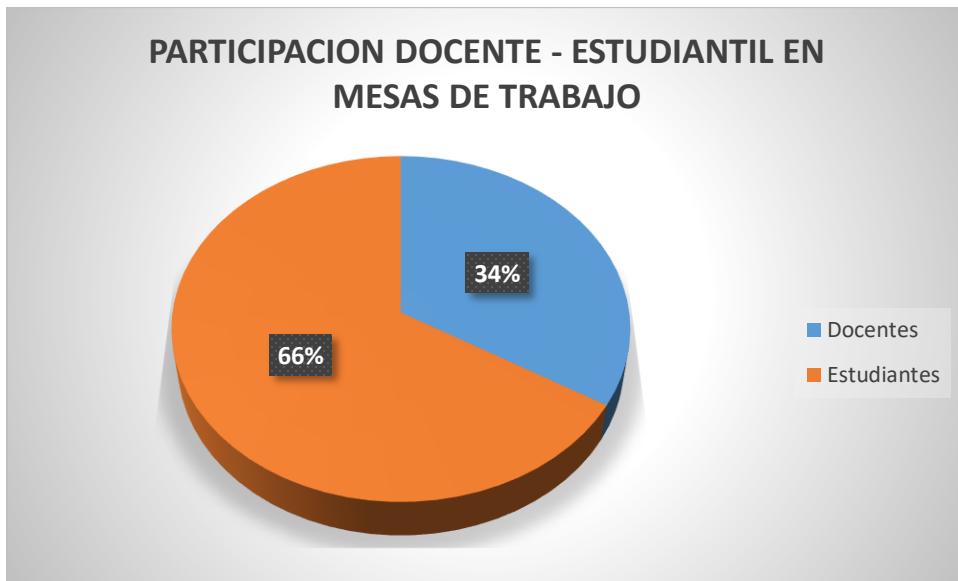
Las Mesas de Trabajo, se desarrollaron empleando la metodología participativa conocida como “Café Mundial” (*World Café*), cuya finalidad es generar espacios de diálogo horizontal, colaborativo y reflexivo entre personas con diferentes roles, trayectorias y perspectivas. Esta metodología se basa en la conformación de grupos pequeños que, reunidos alrededor de mesas simulando un ambiente de café, abordan una serie de preguntas clave en rondas sucesivas de conversación. Al finalizar cada ronda, las y los participantes rotan de mesa, llevando consigo ideas, inquietudes y reflexiones, lo que permite tejer conexiones entre saberes y construir pensamiento colectivo.

El principal objetivo del Café Mundial es facilitar la inteligencia colectiva, promoviendo una escucha activa, la validación de diversas voces y el reconocimiento de los conocimientos situados de cada actor educativo. En este caso, la metodología permitió recoger miradas plurales y territorializadas sobre la convivencia, la inclusión y la participación democrática en las unidades educativas, aportando insumos cualitativos fundamentales para el análisis del diagnóstico.

CUADRO CONSOLIDADO DE LAS/LOS PARTICIPANTES EN LAS MESAS DE TRABAJO POR UNIDAD EDUCATIVA

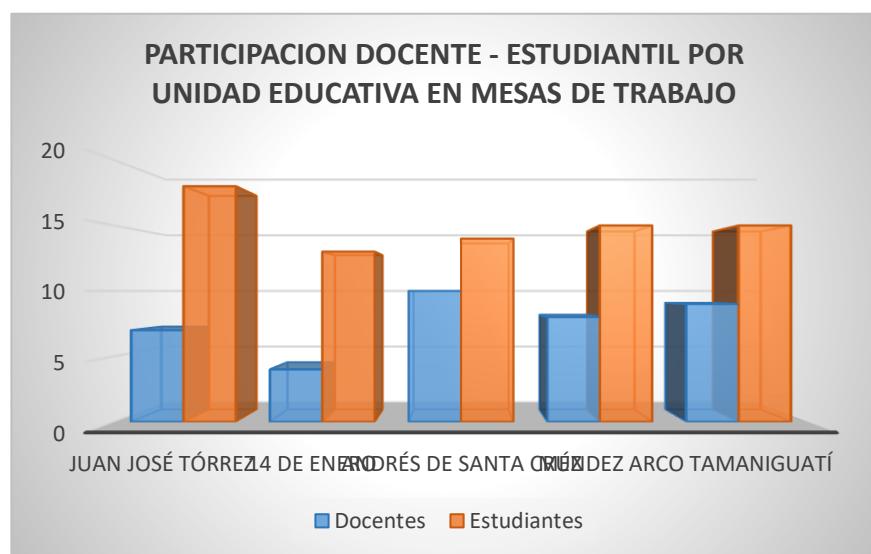
UNIDADES EDUCATIVAS	MESAS DE TRABAJO				TOTAL	
	DOCENTES		ESTUDIANTES			
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino		
U.E. Juan José Tórrez	2	5	9	9	25	
U.E. 14 de enero	1	3	7	6	17	
U.E. Andrés de Santa Cruz	4	6	7	7	24	
U.E. Méndez Arco	2	6	8	7	23	
U.E. Tamaniguati	2	7	5	10	24	
TOTAL PARCIAL	11	27	36	39	103	
TOTAL GLOBAL	38		75			

2. Algunos datos estadísticos de las/los participantes en las Mesas de Trabajo



Del total de 103 personas que participaron en las Mesas de Trabajo, el 66 % correspondía a estudiantes y el 34 % a docentes. En el caso del personal docente, el 71 % se identificó como femenino y el 29 % como masculino, a pesar de que se promovió la participación paritaria. En cuanto al estudiantado, el 52 % era de género femenino y el 48 % masculino, reiterándose también en este grupo la intención de garantizar la paridad.

Cabe destacar, que no se incluirán más datos estadísticos sobre las y los participantes, dado que se trata de las mismas personas que fueron previamente encuestadas. Su perfil sociodemográfico, ya ha sido presentado en secciones anteriores.



3. Respuestas de los Docentes y Estudiantes a las preguntas de las Mesas de Trabajo

MESA 1

Nombre de la Mesa: Diagnóstico de violencia, discriminación y convivencia

Objetivo de la Mesa 1: Identificar, analizar y comprender las formas de violencia, discriminación y conflictos de convivencia que se presentan en el entorno educativo, tanto en el aula como en la comunidad escolar, para generar un diagnóstico integral que permita orientar estrategias de intervención efectivas y promover una convivencia pacífica, inclusiva y libre de violencia.

Preguntas guía para el diálogo:

- ¿Qué situaciones de violencia siguen ocurriendo en nuestras escuelas? ¿A quiénes afectan más y por qué?
- ¿Qué situaciones de exclusión o discriminación siguen ocurriendo en nuestras escuelas? ¿A quiénes afectan más y por qué?
- ¿Cómo respondemos desde nuestras culturas y saberes frente a los conflictos? ¿Qué aprendizajes podemos recuperar?
- ¿Cómo respondemos desde nuestros sentimientos y afectos frente a los conflictos? ¿Qué aprendizajes podemos recuperar?
- ¿Qué barreras existen para lograr una convivencia respetuosa, libre de racismo, sexism, clasismo u otras formas de opresión?

Resumen de las respuestas de las Mesas, por unidad educativa:

El Alto – U.E. Juan José Torrez Gonzales A.

La mesa identificó diversas formas de violencia persistentes en el contexto escolar, tales como agresiones disfrazadas de juegos, apodos hirientes, insultos y etiquetas que causan daño emocional. Se visibilizó también, la discriminación por color de piel, situación económica y forma de vestir, actitudes que incluso son reforzadas por madres y padres de familia. Se señaló la pérdida de saberes tradicionales y el impacto negativo de la tecnología en la sensibilización emocional. Entre las principales barreras, se identificaron la ignorancia, la indiferencia y la falta de empatía. La reflexión final, subrayó la necesidad de dejar de ser observadores pasivos y actuar desde la comunidad educativa, para generar un cambio transformador.

Villamontes – U.E. Méndez Arco

Se identificó la presencia de violencia física y verbal, principalmente entre varones, así como discriminación por color de piel, que afecta emocionalmente a los estudiantes. Se destacó la necesidad de recurrir a los valores comunitarios guaraníes, para resolver los conflictos, enfatizando el aprendizaje a partir del error y la búsqueda de armonía. Los y las participantes propusieron fortalecer espacios de escucha y diálogo reflexivo que rescaten

los valores ancestrales. Como barreras principales, se mencionaron la falta de sensibilidad, la escasa práctica de valores y el debilitamiento de la educación cultural.

Macharetí – U.E. Tamaniguatí

La violencia, se manifestó sobre todo en el ámbito verbal entre estudiantes, afectando principalmente a niñas y niños del nivel primario. Se registraron prácticas de exclusión en grupos de pares y uso de sobrenombres, que afectan la autoestima. La comunidad educativa señaló que los conflictos se resuelven mediante acuerdos, dirigidos por la directiva comunal, desde un enfoque socio-comunitario. La reflexión final, reafirmó que la violencia no es aceptable y se debe promover la práctica cotidiana de valores comunitarios.

Presto – U.E. 14 de Enero

Las y los participantes identificaron, como formas más recurrentes de violencia la verbal y psicológica, así como discriminación hacia personas del área rural, especialmente por motivos culturales. Reconocieron que muchas veces, frente a estas situaciones, permanecen en silencio. Sin embargo, también manifestaron el deseo de actuar con empatía y valorar a las personas.

Atribuyeron estas formas de violencia a la influencia de pares y al contexto familiar, en el que la violencia es reproducida. No se observó una diferencia marcada por género en la participación en actos de violencia.

La mesa, también reconoció, el incremento de ciber-acoso, violencia física y psicológica, ejercida tanto por estudiantes como por madres y padres. Se propuso, como respuesta, la denuncia y la búsqueda de apoyo institucional, así como el fortalecimiento de procesos de diálogo.

Tupiza – U.E. Andrés de Santa Cruz

Grupo 1. El grupo evidenció, la presencia de bullying, relacionado con aspectos físicos como el peso, estatura o tipo de cabello, y señaló, cómo estas prácticas afectan tanto a las y los estudiantes como a sus familias. Se enfatizó la necesidad de respeto mutuo entre toda la comunidad educativa.

Grupo 2. Se reconoció la existencia de discriminación y bullying entre estudiantes, especialmente hacia quienes recién se integran o provienen de contextos familiares con violencia. Incluso, se mencionó que ciertas expresiones discriminatorias, pueden venir de docentes, aunque disfrazadas de bromas.

Grupo 3. El grupo reflexionó sobre la importancia de las leyes y la necesidad de erradicar toda forma de discriminación, ya sea por tono de piel, género o cultura. Se destacó que tanto mujeres como hombres, deben gozar de los mismos derechos y oportunidades, y se propuso una acción educativa firme y reflexiva frente a la violencia.

Grupo 4. Se identificó la violencia psicológica como la más común en el colegio, con vínculos hacia la violencia física. La discriminación, se manifestó en relación con el género, la etnia y la condición socioeconómica. Se destacó la influencia del entorno familiar, como el primer espacio de reproducción de la violencia.

Grupo 5. La discusión destacó la violencia digital (en redes sociales), la violencia psicológica y verbal, así como el racismo, basado en la procedencia territorial o el aspecto físico. Se concluyó, que la violencia, es un problema complejo, y se propuso promover valores para construir una comunidad armónica, justa y respetuosa.

MESA 2

Nombre de la Mesa: Necesidades de aprendizaje del estudiantado

Objetivo de la Mesa 2: Explorar y evaluar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con un enfoque integral que contemple tanto sus habilidades cognitivas como socioemocionales, para adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas a las realidades y diversidades presentes en el aula, promoviendo una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

Preguntas guía para el diálogo:

- ¿Qué aprendizajes necesita desarrollar el estudiantado para convivir en armonía con otras personas?
- ¿Qué aprendizajes necesita desarrollar el estudiantado para convivir en armonía con la Madre Tierra?
- ¿Cómo podemos incorporar nuestros saberes, idiomas, historias y luchas en el aula para que todas y todos se sientan incluidos?
- ¿Qué temas nos interpelan hoy, como estudiantes, maestros y padres/madres de familia?
- ¿Qué temas deberían ser parte del currículo educativo de secundaria desde una mirada crítica y liberadora?

Resumen de las respuestas de las Mesas, por unidad educativa:

El Alto – U.E. Juan José Torrez Gonzales A.

Las y los participantes identificaron, como necesidades prioritarias el fortalecimiento de la empatía docente hacia el estudiantado, la escucha activa y una relación más humana en el aula. Se mencionó la pérdida del idioma aymara, atribuida a que madres y padres, ya no lo enseñan, así como una creciente falta de conciencia ambiental. Se denunció también, violencia verbal y burlas relacionadas con la vestimenta. Se propuso, como estrategias de mejora, la implementación de talleres de reflexión sobre valores, reciclaje, y fortalecimiento del compañerismo y la tolerancia. Asimismo, se enfatizó la necesidad de revitalizar saberes y lenguas originarias desde la familia y la escuela.

Villamontes – U.E. Méndez Arco

El diálogo giró en torno al fortalecimiento de la identidad cultural guaraní, mediante el rescate del idioma y las prácticas ancestrales vinculadas a la naturaleza. Se propuso, incorporar experiencias prácticas como la siembra, el riego y la cosecha para fortalecer el vínculo con la Madre Tierra. Asimismo, se planteó la urgencia de trabajar los valores comunitarios a través del diálogo y la reflexión. Los y las participantes, coincidieron en que el currículo educativo, debe incorporar con mayor profundidad la historia, lengua y cultura de los pueblos indígenas para construir una educación liberadora y significativa.

Macharetí – U.E. Tamaniguatí

La mesa enfatizó, la necesidad de generar espacios abiertos y talleres participativos que fortalezcan el diálogo entre estudiantes y docentes. Se propuso, como eje central el cuidado de la Madre Tierra, mediante prácticas de reciclaje, limpieza y preservación del entorno natural. La convivencia armónica con la sociedad, fue identificada, como un valor fundamental, así como el respeto a las opiniones ajenas y la recuperación de saberes ancestrales, como parte del aprendizaje escolar. Se hizo un llamado, a integrar el enfoque socio-comunitario en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Presto – U.E. 14 de Enero

Los y las participantes destacaron, la necesidad de recuperar y fortalecer los valores, como base para una convivencia respetuosa. Se mencionó el reciclaje y el respeto hacia la Madre Tierra como aprendizajes urgentes. En cuanto a la inclusión de saberes, idiomas e historias, se propuso fomentar la sociabilidad, el buen trato y el reconocimiento mutuo en el aula. Temas como la igualdad de género, el sentido de la educación y la orientación vocacional fueron mencionados, como aspectos que deberían ser abordados críticamente desde el currículo. Se sugirió también, mejorar el mobiliario escolar y disponer de más espacios educativos, contextualizados a las realidades locales.

Tupiza – U.E. Andrés de Santa Cruz

Grupo 1. El grupo identificó como aprendizaje clave, la práctica del respeto en todas las relaciones: entre estudiantes, con docentes, y con madres y padres. Se enfatizó la necesidad de cuidar el medio ambiente y revalorizar las culturas ancestrales, promoviendo una conciencia de reciprocidad y armonía.

Grupo 2. Se planteó, el fortalecimiento de la empatía, el rescate de costumbres culturales y la vivencia de los valores socio-comunitarios.

Grupo 3. La mesa reflexionó, sobre la importancia del control emocional, el respeto a la diversidad cultural y de género, y la superación de la discriminación económica. Se reivindicó la trilogía quechua del Ama Llulla, Ama Sua y Ama Quella como guía ética para la convivencia.

Grupo 4. Se propuso, una educación que promueva el respeto, la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos. Se destacó que la paz, se construye desde acciones cotidianas.

Grupo 5. Se priorizó, la recuperación de saberes ancestrales, el amor propio, y el fortalecimiento del rol de las familias en la transmisión de valores. Se observó que, la falta de comunicación familiar, incide en la ausencia de una base ética sólida, lo cual repercute en el clima escolar.

MESA 3

Nombre de la Mesa: Necesidades de apoyo docente

Objetivo de la Mesa 3: Identificar las principales necesidades de apoyo pedagógico y formativo de los docentes para abordar de manera efectiva los contenidos curriculares relacionados con convivencia, igualdad, interculturalidad y derechos humanos, fortaleciendo sus competencias en la gestión de aulas inclusivas y la resolución de conflictos, y brindando herramientas para mejorar su desempeño en un contexto de diversidad.

Preguntas guía para el diálogo:

- ¿Qué obstáculos enfrentan las y los docentes para trabajar temas de igualdad, género y diversidades sexuales?
- ¿Qué obstáculos enfrentan las y los docentes para trabajar temas de racismo o interculturalidad?
- ¿Qué tipo de acompañamiento podrían fortalecer la práctica docente en estos temas?
- ¿Qué tipo de materiales o espacios de formación podrían apoyar la práctica docente en estos temas?
- ¿Qué experiencias educativas transformadoras ya existen en nuestras comunidades y podrían ser visibilizadas y compartidas?

Resumen de las respuestas de las Mesas, por unidad educativa:

El Alto – U.E. Juan José Torrez Gonzales A.

Entre los principales obstáculos identificados, para abordar temas de igualdad, género e interculturalidad en el aula se mencionaron, factores económicos, la falta de materiales pedagógicos adecuados, la ausencia de estrategias específicas, para trabajar con estudiantes con discapacidad, y situaciones de discriminación persistente entre pares, particularmente, en áreas como biología. Se propuso, un acompañamiento integral, que incluya el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes, familias y autoridades, así como procesos de socialización de derechos y resolución colaborativa de problemas. Se sugirió la dotación de materiales didácticos, elementos de escritorio, proyectores y otros recursos audiovisuales.

Villamontes – U.E. Méndez Arcos

Se evidenció, una escasa apertura del estudiantado hacia los temas de género, en un contexto marcado por fuertes expresiones del patriarcado. Además, se señaló la persistencia de una visión monocultural, en el ámbito escolar, con baja presencia de contenidos sobre identidad guaraní. Como estrategia, se propuso, la recuperación cultural desde el ámbito familiar y comunitario, y se enfatizó la necesidad de contar con textos específicos de la cultura guaraní, que fortalezcan el trabajo docente, desde una pedagogía intercultural crítica.

Macharetí – U.E. Tamaniguatí

La mesa señaló, que no se ha logrado una verdadera igualdad entre varones y mujeres. Si bien se han desarrollado talleres con apoyo de instituciones externas, estos no se traducen en transformaciones concretas, en las prácticas escolares. Se propuso, fortalecer la participación estudiantil, mediante la producción de dibujos, la exposición de mensajes educativos y la elaboración de materiales rústicos, utilizando productos del huerto escolar. Se subrayó, la importancia de articular el currículo, con las prácticas productivas y comunitarias.

Presto – U.E. 14 de Enero

Docentes y estudiantes, identificaron como principales obstáculos para trabajar los temas de género y diversidad sexual, la vergüenza y el temor a abordar estas temáticas de manera abierta. En cuanto al racismo e interculturalidad, se señaló la existencia de prácticas discriminatorias normalizadas. Se propuso un acompañamiento docente, que involucre no solo al magisterio, sino también a instituciones especializadas en la temática. Se recomendó, el uso de materiales audiovisuales, espacios institucionales adecuados y recursos pedagógicos que promuevan una educación inclusiva. Como experiencia educativa transformadora, se mencionó la educación alternativa, en tanto propuesta de inclusión y contextualización.

Tupiza – U.E. Andrés de Santa Cruz

Grupo 1. Las y los participantes, observaron que los docentes abordan temáticas de racismo, violencia y sexualidad de forma repetitiva, sin profundización, lo que genera desinterés. Se sugirió fortalecer estas prácticas, mediante talleres, materiales educativos adecuados y espacios de diálogo.

Grupo 2. Se destacó la necesidad de visibilizar y valorar el rol de las mujeres en la comunidad educativa, mediante ferias temáticas y campañas. Los docentes, requieren mayor dotación de recursos didácticos para fortalecer este enfoque.

Grupo 3. Se reconoció, que mujeres y hombres, tienen los mismos derechos y que se debe promover el respeto a la diversidad sexual y cultural. Se propuso, desarrollar talleres, videos educativos, charlas y socializaciones con participación de psicólogos y profesionales externos.

Grupo 4. La mesa reflexionó, sobre el rol docente, en el acompañamiento emocional del estudiantado y propuso utilizar herramientas pedagógicas como folletos, videos y talleres de prevención de la violencia.

Grupo 5. Se valoró, que docentes, enseñan sobre igualdad de derechos y deberes entre mujeres y hombres, pero se evidenció, resistencia frente a las diversidades sexuales. Se propuso, fortalecer la educación en diversidad cultural, resaltando que, más allá de las diferencias regionales o étnicas, todas las personas merecen respeto. Se recomendó desarrollar actividades que promuevan la paz, la convivencia y la equidad.

MESA 4

Nombre de la Mesa: Referentes normativos, conceptuales y metodológicos

Objetivo de la Mesa 4: Analizar los referentes normativos, conceptuales y metodológicos que sustentan la implementación de políticas educativas con enfoque en convivencia, igualdad de género, interculturalidad y no discriminación, y cómo estos marcos pueden ser aplicados de manera efectiva en el contexto educativo para asegurar su coherencia con las normativas nacionales e internacionales.

Preguntas guía para el diálogo:

- ¿Qué leyes y normas estatales guían nuestra convivencia? ¿Funcionan? ¿Qué falta?
- ¿Qué saberes y acuerdos comunitarios o escolares guían nuestra convivencia? ¿Funcionan? ¿Qué falta?
- ¿Qué conceptos o miradas necesitamos para pensar una educación descolonizadora y antipatriarcal?
- ¿Qué conceptos o miradas necesitamos para pensar una educación antirracista?
- ¿Cómo se pueden articular los marcos normativos estatales con la sabiduría ancestral comunitaria, la pedagogía crítica y la vida cotidiana escolar?

Resumen de las respuestas de las Mesas, por unidad educativa:

El Alto – U.E. Juan José Torrez Gonzales A.

Los participantes, cuestionaron la eficacia de la Ley N.º 348, señalando que, a pesar de sus objetivos, no ha logrado prevenir adecuadamente el feminicidio ni otras formas de violencia. Se considera que las normas legales, carecen de mecanismos de aplicación efectivos y están atravesadas por la corrupción. Desde el ámbito comunitario, se valoran prácticas como el uso del uniforme escolar, el apthapi, los actos cívicos y los campeonatos deportivos, como espacios que promueven la convivencia. Se destacó la importancia de fortalecer las actividades extracurriculares, promover una educación inclusiva y generar procesos pedagógicos, que articulen saberes ancestrales con contenidos curriculares.

Villamontes – U.E. Méndez Arcos

Se identificó, que las leyes estatales, tienden a ser sobreprotectoras y carecen de adecuación práctica en el contexto escolar. Los acuerdos comunitarios, que orientan la convivencia, incluyen el trabajo colectivo y los planes comunales de armonía. Se resaltó la necesidad de mayor participación de madres y padres de familia, en la vida escolar. En cuanto a los referentes conceptuales, se propuso fortalecer ideas como equidad de género, inclusión e identidad cultural, dejando de lado nociones foráneas, que no dialogan con las realidades locales. Para construir una educación antirracista, se planteó, eliminar estereotipos desde el hogar y revalorizar las raíces culturales propias.

Macharetí – U.E. Tamaniguatí

La mesa destacó, la aplicación activa de la Ley N.º 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” en el proceso educativo, articulando sus principios, con las prácticas pedagógicas cotidianas. Se propuso, fortalecer esta articulación, mediante la producción de materiales didácticos para talleres en aula y comunidad. Asimismo, se señaló, que la convivencia escolar se fundamenta en el respeto a los saberes ancestrales y en la promoción de espacios de libre expresión. La educación, se concibe como un proceso colectivo de recuperación de conocimientos tradicionales, orientado hacia una convivencia armónica y descolonizadora.

Presto – U.E. 14 de Enero

Las y los participantes, reconocieron que, si bien la Constitución Política del Estado y otras leyes, orientan la convivencia, su aplicación efectiva es limitada. En el ámbito escolar, existen estatutos internos, que no siempre son conocidos ni aplicados. Se propuso, promover procesos de concientización sobre la importancia de las normas, tanto en la escuela como en la comunidad, y articularlas con los saberes indígenas y campesinos. En cuanto a referentes conceptuales, se planteó fortalecer el reconocimiento de la cultura propia, como base de una educación descolonizadora, y generar ambientes educativos inclusivos, libres de discriminación y contextualizados en las realidades locales.

Tupiza – U.E. Andrés de Santa Cruz

Grupo 1. Se identificó como referente normativo clave, la Ley N.º 348, destacando su potencial para combatir la violencia hacia las mujeres, si se aplica efectivamente. Asimismo, se valoraron otras normas escolares, relacionadas con la convivencia y los derechos estudiantiles.

Grupo 2. Se enfatizó, la importancia de conocer la Constitución Política del Estado y otras leyes, como herramienta, para la defensa de derechos, ante situaciones de violencia o discriminación. Se discutió también, la pérdida de referentes familiares como base para la convivencia social, resaltando la necesidad de reforzar los valores desde la familia, como núcleo formativo.

Grupo 3. Se subrayó la importancia de que todas las personas, conozcan sus derechos, para poder ejercerlos, especialmente en situaciones de maltrato. La falta de información normativa, perpetúa relaciones de poder desiguales.

Grupo 4. Se analizó la Ley N.º 348 y el Código Niña, Niño y Adolescente, como instrumentos de protección, frente a distintas formas de violencia. Se propuso, incorporar estos temas desde edades tempranas, en el proceso educativo.

Grupo 5. Se abordó, la Ley N.º 045 contra el racismo y toda forma de discriminación, así como el reglamento interno y los proyectos socio-productivos, como referentes escolares. Se valoraron experiencias educativas, que fomentan principios de respeto y solidaridad, como los campeonatos con valores, promoviendo la educación en principios y derechos desde la práctica cotidiana.

MESA 5

Nombre de la Mesa: Recomendaciones pedagógicas y didácticas

Objetivo de la Mesa 5: Generar recomendaciones pedagógicas y didácticas concretas y contextualizadas que faciliten la implementación de estrategias inclusivas y transformadoras en el aula, fortaleciendo el enfoque de convivencia pacífica, igualdad, respeto a la diversidad y construcción de una ciudadanía crítica y consciente, tanto en el ámbito curricular como en la interacción cotidiana dentro de la comunidad educativa.

Preguntas guía para el diálogo:

- ¿Qué cambios necesitamos en el currículo educativo o en la forma de enseñar para vivir mejor entre nosotras/os?
- ¿Qué cambios necesitamos en el currículo educativo o en la forma de enseñar para vivir mejor con la Madre Tierra?
- ¿Cómo podemos incluir las voces y experiencias de mujeres y diversidades sexuales en las decisiones educativas?
- ¿Cómo podemos incluir las voces y experiencias de pueblos indígenas y jóvenes en las decisiones educativas?
- ¿Qué compromisos podríamos asumir como comunidad educativa para construir una escuela más inclusiva, justa y creativa?

Resumen de las respuestas de las Mesas, por unidad educativa:

El Alto – U.E. Juan José Torrez Gonzales A.

Se propone, reformular los contenidos de áreas como lenguaje expresivo, idioma extranjero y literatura, con énfasis en la ejemplificación docente y una enseñanza paciente. Se recomienda, introducir prácticas pedagógicas orientadas a la protección del medioambiente, como reciclaje, ferias agrícolas y cultivos escolares en biología. Se destaca, la necesidad de incorporar, el enfoque de igualdad de género, la libre expresión y el rescate de saberes y costumbres del ámbito rural. Los compromisos, incluyen promover justicia y equidad en la relación docente-estudiante, así como diseñar estrategias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Villamontes – U.E. Méndez Arcos

Se enfatiza, la incorporación de valores socio-comunitarios que refuercen una cultura de paz, respeto mutuo y equilibrio con la naturaleza, desde un enfoque de complementariedad. Se recomienda, recuperar los saberes ancestrales, mediante la participación activa de sabios comunitarios y fortalecer el rol de la lengua y cultura originaria. Se destaca, la importancia de incluir a los jóvenes en espacios de decisión como asambleas comunitarias y reforzar el respeto por la diversidad cultural.

Macharetí – U.E. Tamaniguatí

Las recomendaciones se orientan a una dosificación y contextualización del currículo base y regionalizado. Se sugiere, implementar talleres de transformación de materia prima, así como acciones educativas que promuevan la conciencia ambiental, especialmente en torno a la reforestación. Se resalta, la necesidad de fortalecer la participación de estudiantes en espacios de cogestión escolar, como la mesa directiva, así como el cumplimiento articulado de normativas estatales y comunitarias.

Presto – U.E. 14 de Enero

El estudiantado plantea, que el currículo, debe permitir elegir y adaptar el material educativo según contexto. Se destaca, la necesidad de trabajar sostenidamente en la concientización ambiental y el respeto hacia la Madre Tierra. En cuanto a la inclusión de mujeres y diversidades sexuales, se señala la importancia de fomentar valores como el respeto y la empatía hacia todas las personas, independientemente de su identidad. Para pueblos indígenas, se propone el mismo enfoque, valorando su forma de vida, vestimenta y cultura. Se subraya el compromiso con el respeto mutuo, como base de una escuela inclusiva.

Tupiza – U.E. Andrés de Santa Cruz

Diversos grupos propusieron múltiples recomendaciones:

- Cambios curriculares: Incorporar contenidos contextualizados, vinculados al entorno, temas ambientales, de derechos, igualdad de género, sexualidad, relaciones humanas, y cultura originaria. Se destaca, la necesidad de enseñar, con el ejemplo.
- Estrategias pedagógicas: Uso de actividades prácticas, videos, talleres y ferias educativas. Se enfatiza la necesidad de promover habilidades socioemocionales, empatía, resolución de conflictos y comunicación asertiva.
- Inclusión y diversidad: Se señala, la importancia de talleres para sensibilizar sobre orientación sexual y género, combatir prejuicios y promover una cultura inclusiva desde la infancia. Se mencionan discriminaciones por aspecto físico, situación económica y orientación sexual. Se enfatiza la urgencia de atender la violencia mediática y psicológica.
- Descolonización y despatriarcalización: Las y los estudiantes, expresan que una educación descolonizadora, debe partir del reconocimiento y revalorización de las raíces culturales, y cuestionar los sistemas que reproducen dominación patriarcal. Proponen, fortalecer contenidos sobre saberes ancestrales, la trilogía indígena (ama sua, ama llulla, ama quella) y promover una educación libre de racismo y sexism.

- Compromisos y reflexiones: Se propone, asumir una responsabilidad colectiva en la concientización sobre el medioambiente, la no discriminación y la igualdad. Se identifican problemáticas como violencia verbal, psicológica y mediática; se reconoce la necesidad de formación en valores como respeto, solidaridad, autocontrol y empatía. Se demandan espacios de diálogo intergeneracional e interdisciplinario, e inclusión de profesionales como psicólogos para acompañar a estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Testimonios y vivencias: Varias intervenciones, relatan experiencias directas de discriminación y violencia (incluyendo casos de violencia sexual), lo cual evidencia la urgencia de políticas escolares de prevención, atención y reparación. Las reflexiones, destacan el impacto de la desintegración familiar, la ausencia de diálogo en el hogar, y la necesidad de fortalecer la educación emocional y el acompañamiento psicológico.

4. Sistematización de los hallazgos, en las Mesas de Trabajo

La sistematización, recoge los principales hallazgos emergentes de las mesas de trabajo, analizando tanto los elementos comunes como las particularidades contextuales que permiten comprender las tensiones, desafíos y posibilidades que atraviesan actualmente, las comunidades educativas, en la construcción de una educación más justa, inclusiva y transformadora.

a. TRANSFORMACIONES CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS NECESARIAS

Un hallazgo transversal, en todas las unidades educativas, es la necesidad de adaptar y contextualizar, el currículo educativo, a las realidades socioculturales, económicas y territoriales de cada comunidad. Los y las participantes señalaron, que el currículo base, muchas veces, no refleja los conocimientos ancestrales, las problemáticas locales ni las identidades culturales presentes en el estudiantado.

En este marco, se propuso:

- Integrar contenidos sobre medioambiente, respeto a la Madre Tierra y prácticas sostenibles, especialmente, mediante actividades prácticas como reciclaje, cultivos escolares, ferias ambientales y reforestación.
- Incluir temas relacionados con sexualidad integral, relaciones humanas, igualdad de género y derechos de las diversidades sexuales, desde una perspectiva de respeto y no discriminación.
- Recuperar y valorizar saberes ancestrales, relatos orales, mitos, leyendas, y prácticas comunitarias que fortalezcan el sentido de pertenencia cultural e identitaria.

Asimismo, se demandó, un enfoque pedagógico más dinámico, participativo y emocionalmente cercano, que promueva el pensamiento crítico, la empatía, el diálogo y la construcción de ciudadanía desde la escuela.

b. CONVIVENCIA PACÍFICA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Las reflexiones recogidas, evidencian que, si bien existen esfuerzos por promover un ambiente armónico, persisten diversas formas de violencia y discriminación dentro del espacio escolar. Las violencias más mencionadas incluyen:

- **Violencia verbal y psicológica**, muchas veces naturalizada entre pares, manifestada en burlas por el aspecto físico, el nivel económico o la timidez.
- **Violencia mediática**, a través de redes sociales, donde se producen situaciones de acoso, exclusión y daño emocional.
- Casos de **violencia sexual**, que permanecen silenciados por temor al juicio social, la revictimización y la ausencia de mecanismos institucionales de apoyo efectivo.

Frente a ello, las y los participantes destacaron la importancia de:

- Trabajar en el fortalecimiento de los valores socioemocionales como la empatía, el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el autocontrol.
- Crear entornos escolares seguros, de escucha y contención, que incluyan el acompañamiento de profesionales en psicología y promuevan espacios de diálogo colectivo para la resolución de conflictos.
- Implementar talleres, debates y actividades que aborden de forma directa y pedagógica los problemas de violencia y discriminación, en articulación con el gobierno estudiantil y con participación activa de madres y padres.

c. INCLUSIÓN DE VOCES HISTÓRICAMENTE SILENCIADAS

Una de las dimensiones centrales, abordadas en las mesas, fue la necesidad de incorporar, en la vida educativa, las voces y experiencias de mujeres, diversidades sexuales, pueblos indígenas y juventudes, que muchas veces han sido marginadas o invisibilizadas en las decisiones educativas.

Las y los participantes propusieron:

- Fomentar espacios de diálogo y talleres que promuevan el reconocimiento y la igualdad de derechos, para todas las identidades.
- Incluir contenidos, que cuestionen los roles tradicionales de género y que promuevan la despatriarcalización de las prácticas escolares.
- Promover la participación directa, de jóvenes, mujeres y representantes de pueblos indígenas en instancias de planificación educativa, comités y mesas directivas escolares.

Estas propuestas evidencian, un deseo colectivo de avanzar hacia una escuela democrática, intercultural, antipatriarcal e inclusiva, donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

d. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA Y DESPATRIARCALIZADORA

De forma reiterada, se planteó, que el modelo educativo actual, sigue reproduciendo lógicas coloniales y patriarcales, tanto en los contenidos como en las relaciones de poder dentro de la escuela. Frente a ello, se propusieron diversas acciones para avanzar hacia una educación, que revalorice las culturas originarias, los saberes comunitarios y los derechos de las mujeres y diversidades.

Algunas propuestas destacadas incluyen:

- Revisar los contenidos curriculares, desde una perspectiva crítica, para identificar y transformar, aquellos elementos que refuerzan estereotipos de género, racismo o eurocentrismo.
- Fortalecer el vínculo entre, educación formal y saberes ancestrales, incluyendo la enseñanza de lenguas originarias, ritualidades, prácticas agroecológicas y cosmovisiones indígenas.
- Promover la corresponsabilidad entre varones y mujeres, cuestionando el mandato de la masculinidad dominante y reconociendo los aportes históricos de las mujeres en todos los ámbitos.

El horizonte planteado, apunta a la construcción de un modelo educativo que no solo forme para el rendimiento académico, sino que también, contribuya a la transformación de las estructuras de opresión y exclusión, históricamente vigentes.

e. COMPROMISOS ASUMIDOS POR LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Las y los participantes expresaron, desde una mirada colectiva, su disposición a asumir compromisos concretos, para construir escuelas más inclusivas, igualitarias y conscientes.

Entre los compromisos más recurrentes se destacan:

- Promover campañas de concientización sobre el respeto a la Madre Tierra, la no discriminación y la cultura de paz.
- Crear espacios de participación estudiantil, que promuevan la reflexión y la acción transformadora.
- Fortalecer la corresponsabilidad entre docentes, familias y estudiantes para garantizar una educación integral.
- Reconocer los cambios emocionales y conductuales como señales de alerta, frente a situaciones de violencia o abandono, y actuar con responsabilidad y solidaridad.

Los hallazgos de las mesas de trabajo, evidencian una profunda capacidad crítica, sensibilidad social y voluntad de transformación por parte de las comunidades educativas. A pesar de las múltiples dificultades —materiales, institucionales y culturales— se percibe una conciencia emergente, sobre la necesidad de un cambio profundo, en la manera de educar, convivir y construir ciudadanía desde la escuela.

5. Conclusión crítica general sobre las Mesas de Trabajo

Los resultados sistematizados de las Mesas de Trabajo, evidencian con claridad que las comunidades educativas del nivel secundario, enfrentan desafíos estructurales que no pueden ser comprendidos ni transformados desde miradas fragmentadas. La lectura crítica e interseccional de los hallazgos, permite identificar, cómo se entrelazan múltiples formas de desigualdad —de género, clase, etnidad, generación y orientación sexual— dentro del espacio escolar, reproduciendo jerarquías sociales históricas al interior de los procesos educativos.

En primer lugar, la transversalidad de las violencias expresadas por estudiantes y docentes —físicas, psicológicas, simbólicas, mediáticas y sexuales— remite a la persistencia de una cultura escolar autoritaria y excluyente, donde las normas de convivencia, muchas veces no se construyen desde el diálogo ni desde la participación genuina de las y los estudiantes. La violencia se reproduce, además, en los contenidos curriculares y en las prácticas pedagógicas, que invisibilizan o distorsionan las experiencias de mujeres, pueblos indígenas, juventudes y diversidades sexuales.

Desde la perspectiva de la despatriarcalización, es posible afirmar, que el sistema educativo sigue operando sobre estructuras sexistas, androcéntricas y heteronormativas, que limitan tanto la libertad como la agencia de las personas sujetas al proceso educativo. Las voces estudiantiles, denunciaron la ausencia de una educación sexual integral, el desconocimiento de las identidades de género no hegemónicas, la naturalización de roles tradicionales y la reproducción de discursos que culpabilizan a las víctimas de violencia sexual. Las reflexiones, recogidas en distintas mesas, subrayan la urgencia de desmontar, estas matrices patriarcales, mediante estrategias pedagógicas que promuevan el respeto, el consentimiento, la equidad y la autonomía, desde una edad temprana.

Asimismo, el enfoque interseccional, permite visibilizar, que las desigualdades no se presentan de forma aislada, sino como entramados complejos. Las violencias, que afectan a una estudiante indígena de escasos recursos, no son las mismas, que vive una mujer urbana mestiza; de igual modo, la experiencia de un estudiante con discapacidad o de una joven trans, se ve atravesada por múltiples formas de opresión simultánea, que demandan respuestas diferenciadas, contextualizadas y profundamente empáticas, por parte del sistema educativo.

Las propuestas emergentes, desde las propias comunidades educativas —como el rescate de saberes ancestrales, el fortalecimiento de la convivencia a través de valores comunitarios, la inclusión de las lenguas y cosmovisiones indígenas en el currículo, y el impulso de prácticas antipatriarcales cotidianas— revelan que, existen posibilidades reales de transformación, cuando se escucha y se respeta la pluralidad de voces. Lejos de tratarse de demandas aisladas, estas propuestas, articulan horizontes ético-políticos, en los que se entrecruzan, la justicia social, la dignidad de los pueblos, la libertad de los cuerpos y el cuidado de la vida, en todas sus formas.

En síntesis, las Mesas de Trabajo, no solo cumplieron un rol diagnóstico, sino que se convirtieron, en espacios de enunciación colectiva, donde se evidenció, el deseo profundo de construir una escuela otra, capaz de acoger la diversidad, de erradicar la violencia en todas sus expresiones, y de educar desde el respeto mutuo, la reciprocidad y la transformación. Asumir esta tarea implica, sin duda, una revisión crítica de los marcos normativos, las políticas públicas, los enfoques pedagógicos y las propias relaciones de poder dentro de la escuela, desde una mirada comprometida con la interseccionalidad, la descolonización y la despatriarcalización, como apuestas emancipadoras.

CAPITULO VII: HALLAZGOS DEL DIAGNOSTICO SITUACIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR, DISCRIMINACIÓN Y CONVIVENCIA SEGÚN LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Entrevistas en Profundidad con Autoridades Distritales, Directores, Gobierno Estudiantil y Juntas Escolares de las cinco Unidades Educativas seleccionadas

1. Participación en las Entrevistas en Profundidad a autoridades educativas

El propósito de las entrevistas en profundidad, fue recabar percepciones, valoraciones críticas y propuestas de transformación desde los actores con responsabilidades clave en el ámbito educativo, a fin de complementar y enriquecer los hallazgos obtenidos en los demás instrumentos de diagnóstico.

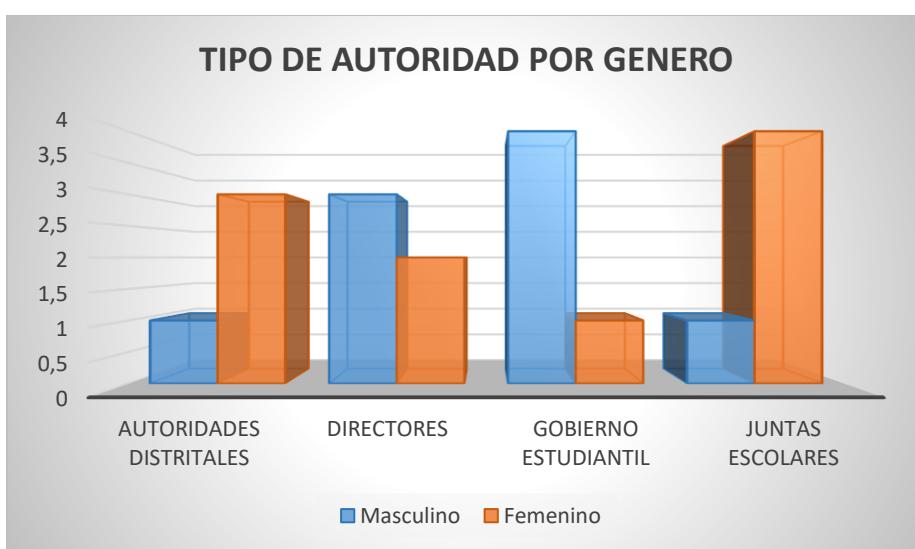
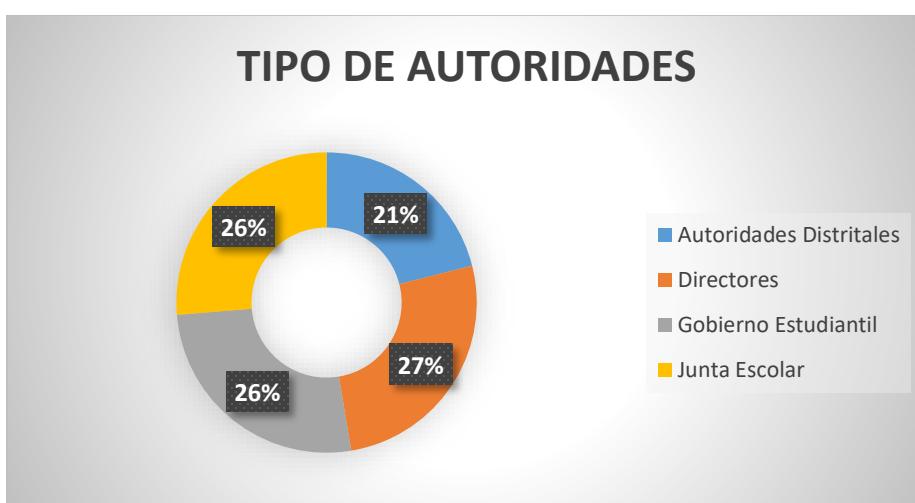
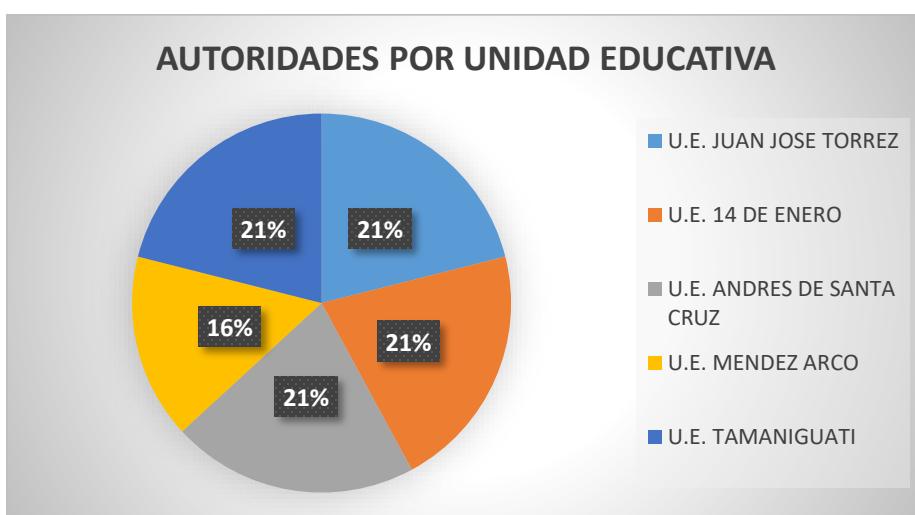
En ese marco, se planificó la realización de 20 entrevistas en profundidad, distribuidas de la siguiente manera: 4 por cada unidad educativa, dirigidas a los siguientes actores estratégicos:

- La autoridad distrital de educación del municipio correspondiente
- El director o directora de la unidad educativa seleccionada
- El presidente o presidenta del Gobierno Estudiantil
- El presidente o presidenta de la Junta Escolar

De las 20 entrevistas previstas, se lograron concretar 19. Es importante señalar, que no fue posible entrevistar a la autoridad distrital del municipio de Chimeo, pese a los reiterados intentos de contacto. Asimismo, en el caso de la Unidad Educativa “Tamaniguatí” del municipio de Macharetí, el director titular no pudo participar debido a una convalecencia postoperatoria; en su lugar, fue entrevistada una docente designada por la dirección como representante.

Las entrevistas, constituyeron un espacio valioso para comprender las condiciones institucionales, las tensiones normativas, las prácticas de gestión y las percepciones sobre convivencia, inclusión e igualdad dentro de cada comunidad educativa, desde una mirada situada. Este insumo, resultó clave, para triangular la información levantada en los cuestionarios y mesas de trabajo, y para identificar puntos de convergencia y contradicción entre las distintas voces institucionales.

2. Algunos datos estadísticos, sobre las/los entrevistados



CUADRO CONSOLIDADO DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

UNIDADES EDUCATIVAS	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD							
	AUTORIDAD DISTRITAL		DIRECTORES		GOBIERNO ESTUDIANTIL		JUNTA ESCOLAR	
	M	F	M	F	M	F	M	F
U.E. Juan José Tórrez	1		1			1		1
U.E. 14 de Enero		1	1		1		1	
U.E. Andrés de Santa Cruz	1				1		1	
U.E. Méndez Arco	1		1			1		
U.E. Tamaniguatí		1	1			1		1
TOTAL PARCIAL	5		5		5		4	
TOTAL	19							

3. Respuestas de las Autoridades Educativas a las Entrevistas en Profundidad

UNIDAD EDUCATIVA “MÉNDEZ ARCO”, CHIMEO.

Se realizaron tres entrevistas en profundidad con actores estratégicos de la Unidad Educativa “Méndez Arco”: el director del establecimiento, Sr. Germán Cruz; el presidente del Gobierno Estudiantil, Bruno Pigaz; y la presidenta de la Junta Escolar, Mariana Villagómez. Estas entrevistas, permitieron generar un diagnóstico participativo y situado sobre las condiciones actuales de la convivencia escolar, los desafíos pedagógicos y comunitarios, así como las estrategias vinculadas al Plan de Convivencia Escolar, el Proyecto Socio-Comunitario Productivo (PSP) y la implementación de la Ley N.º 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

a. ENTREVISTA CON GERMÁN CRUZ – DIRECTOR DE LA U.E. MENDEZ ARCO

La entrevista con el director, se centró en la elaboración, implementación y seguimiento del Plan de Convivencia Escolar, su articulación con otros instrumentos institucionales, la participación de la comunidad educativa, las dinámicas de gestión de conflictos y las estrategias de formación docente.

El director señaló, que el plan fue elaborado principalmente bajo criterios técnicos, con apoyo de una organización no gubernamental, y con una participación restringida de actores educativos y sociales. La socialización del documento, se llevó a cabo mediante

reuniones generales, sin procesos sistemáticos de análisis colectivo ni construcción participativa de contenidos.

Se destacó que el plan, guarda coherencia temática con el PSP, en tanto ambos promueven valores comunitarios, culturales y recíprocos, orientados a la prevención de la violencia escolar y la promoción de una cultura de paz. Sin embargo, el director subrayó, la necesidad de articular de manera efectiva los distintos instrumentos de planificación institucional — POA, PSP, Evaluación Diagnóstica (EVA) y el propio Plan de Convivencia— para lograr una operatividad coherente.

En relación con la gestión de conflictos, se privilegia un enfoque correctivo y orientador, en lugar de uno estrictamente sancionador, en reconocimiento de las transiciones etarias y contextos socio-familiares del estudiantado. Las evaluaciones, se realizan de forma trimestral, con reportes mensuales de avances, aunque no existe un sistema formalizado de rendición de cuentas, ni recursos económicos asignados específicamente para la ejecución del plan.

El director reconoció, finalmente, el valor del involucramiento del Gobierno Estudiantil y de los mecanismos de control social (como la Junta Escolar), en los procesos de implementación y seguimiento, aunque este involucramiento, se encuentra aún en etapa inicial y requiere fortalecimiento.

b. ELEMENTOS RELEVANTES IDENTIFICADOS

- Participación en la elaboración del plan: Predominancia de criterios técnicos, con participación limitada de docentes, estudiantes y actores comunitarios.
- Vinculación con el PSP: Coincidencia en objetivos orientados al fortalecimiento de valores comunitarios; se plantea la necesidad de integración operativa entre instrumentos.
- Mecanismos de seguimiento: Evaluaciones periódicas, sin mecanismos formales de rendición de cuentas ni recursos económicos específicos.
- Gestión de conflictos: Enfoque formativo y contextualizado, adaptado a las características del estudiantado.
- Involucramiento del Gobierno Estudiantil: Reconocido como relevante, aunque su participación efectiva sigue siendo incipiente.
- Principales desafíos: Limitada participación comunitaria en espacios de decisión, carencia de recursos asignados y necesidad de consolidar procesos pedagógicos y participativos de manera integral.

c. ENTREVISTA CON BRUNO PIGAZ – PRESIDENTE DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL

La entrevista con el presidente del Gobierno Estudiantil, evidenció un conocimiento general y más bien superficial del Plan de Convivencia Escolar, sin dominio de sus componentes

estructurales, marcos normativos o vínculos con otros instrumentos institucionales como el PSP y la Ley Avelino Siñani–Elizardo Pérez.

No obstante, Bruno destacó, la realización periódica de actividades prácticas orientadas a la promoción de la convivencia pacífica, la prevención de la violencia y la formación en valores. Entre ellas, se mencionaron talleres, charlas reflexivas y acciones comunitarias que se llevan a cabo regularmente, particularmente los días 24 de cada mes y los lunes, como parte de la rutina institucional.

El entrevistado, subrayó la necesidad de avanzar hacia una participación estudiantil más activa y sustantiva en la toma de decisiones, superando los marcos simbólicos y asistencialistas, que limitan su capacidad de incidencia. En esta línea, expresó su deseo de contar con espacios reales de cogestión, donde las y los estudiantes puedan deliberar sobre aspectos relevantes de la vida escolar.

Asimismo, se valoró la inclusión de contenidos culturales y lingüísticos en las actividades escolares, aunque se reconoció que persiste un bajo nivel de interés por parte de algunos estudiantes, lo que representa un desafío pedagógico y motivacional.

Finalmente, se resaltó la importancia de consolidar procesos de formación continua en liderazgo juvenil, centrados en la responsabilidad comunitaria, la conciencia ecológica y la acción transformadora, mediante estrategias educativas sistemáticas y sostenidas.

d. ELEMENTOS RELEVANTES IDENTIFICADOS

- Conocimiento del Plan de Convivencia: Superficial y desarticulado respecto a sus conexiones con otros marcos institucionales y legales.
- Actividades de promoción de convivencia: Talleres, charlas y eventos con enfoque preventivo, realizados mensualmente, con una frecuencia establecida.
- Participación estudiantil: Reconocimiento de la necesidad de fortalecer espacios de participación efectiva, más allá de representaciones formales.
- Dimensión cultural y lingüística: Presencia valorada, aunque con baja apropiación e interés por parte del estudiantado.
- Formación de liderazgo juvenil: Prioridad manifiesta en la formación de estudiantes comprometidos con la comunidad y el entorno natural.
- Desafíos identificados: Falta de profundidad en los procesos formativos, escaso involucramiento de algunos sectores estudiantiles y necesidad de dar continuidad a las acciones de sensibilización.

e. ENTREVISTA CON MARIANA VILLAGÓMEZ – PRESIDENTA DE LA JUNTA ESCOLAR

La entrevista con la presidenta de la Junta Escolar, evidenció una mirada crítica, reflexiva y comprometida con la transformación educativa desde una perspectiva comunitaria y culturalmente situada. Mariana Villagómez subrayó la necesidad de que el Plan de Convivencia Escolar, no se limite a la resolución de conflictos cotidianos, sino que sea una

herramienta estructural para reconstruir el tejido social a partir de los saberes ancestrales, las lenguas originarias y los valores comunitarios.

En este marco, enfatizó la urgencia de fortalecer la formación docente en enfoques interculturales y lingüísticos, señalando que muchos de los docentes que trabajan en la región, no provienen del territorio y, en consecuencia, desconocen las dinámicas culturales locales. Esta desconexión, afecta no solo la relación pedagógica, sino también la identificación de los y las estudiantes con la escuela.

Asimismo, abogó por una enseñanza activa, centrada en experiencias prácticas, que integren la lengua materna y el entorno comunitario, a fin de fortalecer la participación estudiantil y el sentido de pertenencia. Se destacó, la realización de talleres y reuniones que abordan temas clave, como la convivencia, el medio ambiente, la salud sexual y la no discriminación; sin embargo, se indicó que estas actividades carecen de sistematicidad y profundidad formativa.

Villagómez, planteó que hablar de transformación educativa implica, ante todo, procesos de recuperación cultural y revalorización de identidades que se encuentran en riesgo de desaparición. En este sentido, valoró positivamente el involucramiento de la Capitanía indígena, en algunas iniciativas escolares, aunque señaló que esta articulación interinstitucional, aún es limitada y requiere consolidarse como una política constante.

f. ELEMENTOS RELEVANTES IDENTIFICADOS

- Recuperación cultural: Se plantea como eje estructurante de la convivencia escolar, orientado a revitalizar lenguas, prácticas y cosmovisiones originarias.
- Formación docente intercultural: Se identificó como una necesidad urgente, particularmente en lo lingüístico y lo comunitario, dada la desconexión entre muchos docentes y el territorio.
- Enfoques metodológicos: Se propone avanzar hacia metodologías activas, contextualizadas y participativas, que vinculen escuela y comunidad.
- Prevención de conflictos: Presencia de talleres temáticos periódicos, aunque sin articulación estructural ni evaluación sostenida.
- Participación comunitaria: Participación parcial de autoridades indígenas (Capitanía), con posibilidades de profundización y formalización.
- Desafíos: Falta de continuidad y sistematización de las actividades, escasa apropiación comunitaria del Plan de Convivencia y persistencia de actitudes de resistencia, en parte del estudiantado.

g. CONCLUSIÓN GENERAL DEL ANÁLISIS EN CHIMEO

Las entrevistas en profundidad, realizadas en la Unidad Educativa “Méndez Arco”, evidencian un proceso en construcción, atravesado por tensiones estructurales entre los marcos normativos institucionales y las dinámicas comunitarias. Si bien, se observan

esfuerzos concretos, por desarrollar prácticas educativas orientadas a la convivencia y la interculturalidad, estos procesos, aún son frágiles, desarticulados y poco sistematizados.

La comunidad educativa, muestra disposición para avanzar, hacia un modelo educativo más participativo, culturalmente pertinente y comprometido con el entorno; sin embargo, persisten limitaciones en la formación docente, la articulación institucional y la participación real de estudiantes y actores comunitarios.

La apuesta por una convivencia escolar transformadora, requiere no solo estrategias puntuales, sino una integración estructural del Plan de Convivencia con el Proyecto Socio-comunitario Productivo, el currículo regionalizado y las formas propias de organización y pensamiento de los pueblos indígenas del territorio.

UNIDAD EDUCATIVA “TAMANIGUATÍ”, MACHARETÍ

a. ENTREVISTA CON PROFESORA GUARANÍ EN REPRESENTACIÓN DE LA DIRECCIÓN – U.E. TAANIGUATÍ.

La entrevista realizada a la profesora de origen guaraní, quien asumió la representación directiva en la unidad educativa de Macharetí, ofrece una visión profundamente situada sobre los desafíos que enfrenta la comunidad escolar en materia de convivencia, discriminación y ejercicio de derechos en contextos interculturales.

Uno de los hallazgos principales, refiere a la presencia de violencia verbal como forma predominante de agresión entre estudiantes, con origen en dinámicas familiares violentas que se reproducen, dentro del entorno escolar. Se evidenció, además, un patrón de discriminación, basado en la condición socioeconómica de los y las estudiantes, manifestado, a través de prácticas de exclusión y estigmatización entre pares. No obstante, la entrevistada destaca, que estas situaciones, han sido enfrentadas con estrategias pedagógicas inclusivas, especialmente, mediante actividades grupales y lúdicas que fortalecen la integración social y el sentido de pertenencia.

Respecto al Plan de Convivencia Escolar, la docente remarcó, su carácter participativo, construido colectivamente, con la intervención activa de docentes, madres y padres de familia, representantes del gobierno estudiantil y autoridades indígenas locales, incluyendo al *mburuvicha*. Este proceso permitió, diseñar actividades orientadas a la promoción de la equidad, la no discriminación y el diálogo intercultural.

Entre los principales desafíos institucionales, se señaló la precariedad en infraestructura y mobiliario, la insuficiencia de recursos pedagógicos y la necesidad de formación continua para el personal docente, en temáticas vinculadas a género, diversidad cultural y sexualidad. Finalmente, se enfatizó la urgencia de adecuar el currículo, a las particularidades culturales y lingüísticas de la región, como base, para una educación más pertinente y significativa.

b. ELEMENTOS RELEVANTES IDENTIFICADOS

- Violencia escolar: Predominancia de violencia verbal, con raíces en contextos familiares violentos que se trasladan a la escuela.
- Discriminación y exclusión: Basadas en la condición económica y apariencia física; abordadas mediante procesos sostenidos de integración pedagógica.
- Plan de Convivencia Escolar: Construido participativamente, con inclusión de autoridades indígenas y actores de la comunidad educativa.
- Estrategias pedagógicas: Actividades lúdicas, trabajo en grupo y enfoques interculturales para promover la inclusión y la empatía.
- Desafíos estructurales: Deficiencia en infraestructura, mobiliario y recursos didácticos; falta de capacitación docente, en temas clave para la convivencia.
- Currículo contextualizado: Necesidad de articular contenidos y métodos con la cosmovisión, lengua y cultura de la región guaraní.

c. ENTREVISTA CON **NOMBRE EL PRESIDENTE DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL – UNIDAD EDUCATIVA DE MACHARETÍ**

La entrevista con el presidente del Gobierno Estudiantil, evidencia una percepción generalizada de convivencia pacífica en la unidad educativa, sin reportes de situaciones graves de violencia o discriminación estructural. No obstante, se identifican manifestaciones sutiles de violencia simbólica, como el uso de sobrenombres despectivos, especialmente, hacia estudiantes recién incorporados. Asimismo, se alude a formas leves de discriminación vinculadas a la apariencia y la vestimenta, aunque estas prácticas se consideran poco frecuentes.

En cuanto a las estrategias preventivas, el estudiante destaca la realización de talleres organizados por docentes y padres de familia, dirigidos a fomentar el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Estas actividades, han contribuido a mantener un ambiente armónico y colaborativo entre los y las estudiantes.

Respecto al Plan de Convivencia Escolar, el entrevistado expresa un desconocimiento general sobre su contenido y proceso de elaboración, lo cual revela un distanciamiento entre los marcos normativos e institucionales y la participación estudiantil efectiva. Aun así, reconoce la importancia de trabajar temáticas como la diversidad sexual, la inclusión y el respeto a las diferencias, señalando la necesidad de capacitación específica, en estos temas para el estudiantado y el cuerpo docente.

Se valora positivamente, el clima de interculturalidad dentro de la unidad educativa, donde existe una aceptación natural, hacia estudiantes provenientes de otras regiones o culturas. En este contexto, el gobierno estudiantil, cumple un rol mediador en la gestión de conflictos menores entre pares y en la promoción de valores comunitarios.

Finalmente, se identifican demandas concretas relacionadas con la mejora de los recursos didácticos y tecnológicos, como la adquisición de proyectores u otros medios que potencien la calidad del proceso educativo.

d. ELEMENTOS RELEVANTES IDENTIFICADOS

- Violencia escolar: Predominancia de violencia verbal simbólica (sobrenombres), sin casos de agresión física reportados.
- Discriminación: Escasa, principalmente asociada a diferencias en la apariencia; no se perciben patrones estructurales.
- Estrategias preventivas: Talleres colaborativos organizados por docentes y familias para fomentar una convivencia respetuosa.
- Gobierno estudiantil: Actúa como instancia de mediación y promotor de valores; carece de participación estructural en los instrumentos institucionales.
- Diversidad sexual: Existencia de casos no visibilizados; necesidad de mayor apertura y formación en derechos sexuales y reproductivos.
- Condiciones educativas: Demanda de recursos tecnológicos y fortalecimiento de capacidades para mejorar el aprendizaje.
- Participación: A pesar del rol activo en la convivencia diaria, el estudiantado no ha sido involucrado de manera sistemática en la elaboración ni seguimiento del Plan de Convivencia.

e. ENTREVISTA CON NOMBRE MIEMBRO DE LA JUNTA ESCOLAR DE PADRES DE FAMILIA – UNIDAD EDUCATIVA DE MACHARETÍ

La entrevista con la representante de la Junta Escolar de Padres de Familia, revela una percepción generalizada de convivencia pacífica dentro de la unidad educativa. Según su testimonio, no se han reportado, formalmente, casos de violencia ni discriminación, aunque reconoce que podrían existir prácticas sutiles de exclusión que no han sido visibilizadas ni denunciadas.

Respecto al Plan de Convivencia, la madre de familia manifiesta haber participado en reuniones convocadas por instituciones de apoyo, como ACLO, aunque no conserva memoria precisa sobre los contenidos tratados. Esta participación, aunque parcial, refleja una apertura a la colaboración interinstitucional en la construcción de entornos escolares más inclusivos.

Asimismo, subraya la importancia de generar espacios de orientación preventiva en torno a la violencia, la diversidad y la convivencia, aun en contextos, donde estos temas, no se manifiestan como problemáticas evidentes. Valora positivamente, el rol del gobierno estudiantil como actor activo en la representación del estudiantado y promotor de valores. Finalmente, identifica la necesidad de fortalecer la infraestructura escolar y la dotación de recursos materiales como condiciones mínimas para garantizar un proceso educativo integral.

f. ELEMENTOS RELEVANTES:

- Violencia y discriminación: Ausencia de reportes formales; posibilidad de exclusiones no visibles o naturalizadas.
- Participación en el plan de convivencia: Presencia, en espacios de consulta promovidos por instituciones externas, aunque con limitada apropiación del contenido.
- Prevención: Reconocimiento de la importancia de abordar preventivamente, temáticas sensibles, incluso sin problemáticas manifiestas.
- Gobierno estudiantil: Valoración positiva, como instancia de representación y participación.
- Condiciones materiales: Identificación de carencias estructurales, que afectan la calidad educativa.

g. ENTREVISTA CON MARIELA PÓRCEL CORONADO – DIRECTORA DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE MACHARETÍ

La entrevista con la directora distrital de educación de Macharetí, ofrece una visión macro e institucional sobre las políticas de convivencia, implementadas en el municipio. Se destaca la elaboración participativa del Plan de Convivencia, que contó con el involucramiento activo de docentes, estudiantes, familias, autoridades locales guaraníes (mburuvicha) y organizaciones de apoyo técnico. El diagnóstico inicial, identificó formas de violencia, principalmente verbales, así como discriminación por condición socioeconómica, sin evidencia de agresiones físicas.

El plan de convivencia, promueve metodologías lúdicas, dinámicas participativas y seguimiento trimestral, y se articula con el Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP), bajo un enfoque de contextualización cultural. La autoridad enfatiza la importancia de una educación enraizada en el territorio, que dialogue con las prácticas, saberes y desafíos de las comunidades.

Entre los principales desafíos se mencionan: la insuficiencia de recursos materiales (mobiliario, pizarras, materiales didácticos), la necesidad de fortalecer la capacidad técnica de la Dirección Distrital, y la urgencia de brindar formación docente continua, en temáticas como género, diversidad sexual, discapacidad e interculturalidad.

h. ELEMENTOS RELEVANTES:

- Diagnóstico inicial: Violencia verbal y exclusión socioeconómica; sin casos de violencia física.
- Elaboración del plan: Participativa, con enfoque intercultural e institucional.
- Articulación: Integración del plan de convivencia con el PSP y la realidad sociocultural local.
- Evaluación: Seguimiento regular y actualización anual del plan.

- Capacidades institucionales: Necesidad de fortalecer el rol técnico-pedagógico de la Dirección Distrital.
- Formación docente: Urgencia de capacitación en temas críticos de inclusión y equidad.

i. CONCLUSIÓN GENERAL DEL ANALISIS DE MACHARETÍ

Las entrevistas en profundidad, realizadas en la Unidad Educativa de Macharetí, reflejan un contexto escolar relativamente estable y armonioso, caracterizado por bajos niveles de violencia física o conflictos graves. Sin embargo, esta imagen de “normalidad”, convive con formas naturalizadas de violencia simbólica, exclusión por condición económica o apariencia, y un limitado cuestionamiento de las estructuras de poder que operan al interior de la escuela.

Desde una mirada interseccional, se observa que las formas de discriminación, aunque sutiles, intersectan con factores como la clase social, la pertenencia cultural y el género, afectando de manera diferenciada a estudiantes en situación de vulnerabilidad. La despatriarcalización, se presenta como un horizonte necesario pero aún incipiente: aunque existe una disposición favorable a abordar temas de género y diversidad, estos no se encuentran institucionalizados ni integrados transversalmente en la práctica pedagógica ni en los instrumentos de gestión educativa.

El Plan de Convivencia, representa una herramienta con potencial transformador, especialmente por haber sido construido con participación comunitaria, incluyendo a las autoridades guaraníes. No obstante, su apropiación por parte del estudiantado y algunos actores familiares aún es débil, lo cual limita su impacto como instrumento articulador de la acción educativa.

Las entrevistas, también evidencian, una demanda reiterada por mejorar las condiciones materiales e infraestructurales, así como una urgente necesidad de fortalecer las capacidades institucionales, particularmente en lo que respecta al enfoque de derechos, inclusión, diversidad e interculturalidad.

En suma, Macharetí muestra avances relevantes en materia de convivencia e integración comunitaria, pero requiere mayor profundidad en la formación docente, participación estudiantil con poder real de incidencia, y una articulación más clara entre los marcos normativos y las prácticas cotidianas que sostienen la vida escolar.

UNIDAD EDUCATIVA “JUAN JOSE TÓRREZ”, EL ALTO

a. ENTREVISTA CON JORGE – DIRECTOR U.E. “JUAN JOSÉ TORREZ”

La entrevista con el director de la Unidad Educativa “Juan José Torrez”, proporciona una visión amplia y crítica sobre las prácticas institucionales vinculadas a la convivencia escolar, la inclusión, la igualdad y la interculturalidad. Se resalta el trabajo articulado entre los distintos actores de la comunidad educativa —estudiantes, docentes, padres y madres de familia— y el acompañamiento de instituciones externas como el CEMSE, en la formulación e implementación del Plan de Convivencia.

Este proceso, fue precedido por un diagnóstico participativo, que permitió identificar problemáticas reales desde la mirada de los propios actores involucrados. Como resultado, el plan, fue apropiado colectivamente, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en su ejecución.

El enfoque institucional hacia la convivencia, es preventivo y transformador: se privilegia la sensibilización y la reflexión colectiva como mecanismos de gestión de conflictos, por encima de los enfoques punitivos. Se promueve una cultura de paz y respeto, que trasciende la corrección de conductas y se orienta a una transformación cultural sostenida. No obstante, se identifican importantes desafíos estructurales. La unidad educativa, carece de personal especializado, como psicopedagogos, lo cual limita la atención integral de situaciones complejas. Asimismo, persisten resistencias internas, como la reticencia de algunos docentes, a compartir metodologías pedagógicas innovadoras. Esto se asocia a una necesidad latente de formación continua, especialmente, en temas de diversidad, inclusión e interculturalidad.

En términos de inclusión, se reconocen procesos de exclusión, hacia estudiantes provenientes de zonas rurales, quienes enfrentan estigmas relacionados con su origen y prácticas culturales. Para afrontar esta problemática, se han propuesto espacios como las “escuelas de padres” y talleres interinstitucionales que articulen el abordaje de las violencias familiares con el trabajo pedagógico escolar.

Finalmente, el seguimiento al Plan de Convivencia, se realiza de forma trimestral, mediante los consejos de maestros, en los que cada comisión institucional presenta reportes sobre avances y dificultades. Esta dinámica, se complementa con una evaluación institucional integral al cierre del año escolar.

b. ELEMENTOS RELEVANTES

- Plan de Convivencia participativo: Construido mediante diagnóstico colectivo, con participación activa de estudiantes, docentes y padres de familia; promueve la apropiación comunitaria del instrumento.

- Enfoque preventivo y transformador: Priorización de procesos reflexivos y pedagógicos sobre mecanismos punitivos; apuesta por una cultura escolar basada en la paz y el respeto mutuo.
- Inclusión y diversidad: Identificación de procesos de exclusión, hacia estudiantes del área rural; se promueven espacios de diálogo familiar y educativo para desmontar prácticas discriminatorias.
- Desafíos institucionales:
 - Carencia de personal especializado (psicopedagogía, orientación).
 - Necesidad de capacitación docente, en enfoques inclusivos y despatrrializados.
 - Persistencia de resistencias a la innovación pedagógica.
- Evaluación y seguimiento: Monitoreo sistemático del plan, a través de comisiones docentes y evaluación integral anual.

c. ENTREVISTA CON **BERNARDA** – PRESIDENTA DE LA JUNTA DE VECINOS, UNIDAD EDUCATIVA “JUAN JOSÉ TORREZ”, EL ALTO

La entrevista con **Bernarda**, presidenta de la Junta de Vecinos del **Barrio Alto Lima**, donde se encuentra la Unidad Educativa “Juan José Torrez”, aporta una mirada comunitaria y crítica sobre el vínculo entre el sistema educativo y el tejido social barrial. Su rol resulta clave en la articulación entre las necesidades del entorno y la vida escolar, destacando la corresponsabilidad en la construcción de una convivencia escolar inclusiva y democrática.

Desde esta perspectiva, se subraya el valor del apoyo comunitario al sistema educativo, especialmente, en aspectos logísticos e infraestructurales. No obstante, se señala con firmeza que este apoyo, se ve limitado por la escasez de recursos económicos y el débil compromiso institucional por parte del gobierno municipal, lo que obstaculiza iniciativas sostenidas.

En relación a la formación docente, Bernarda enfatiza, la urgencia de una actualización profesional continua del magisterio en temas vinculados a la igualdad, la diversidad sexual, los derechos de la niñez y la interculturalidad. Esta formación no solo debe ser técnica, sino también ética, con capacidad de responder a las realidades complejas del estudiantado.

Particular atención se presta, a los casos de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales no normativas. Se reconoce que, algunas unidades educativas, con respaldo familiar e institucional, han logrado acompañar adecuadamente a jóvenes en el ejercicio de sus derechos, incluyendo el uso del nombre elegido. Sin embargo, esta no es una práctica generalizada y requiere mayor institucionalización.

En cuanto a la inclusión, se plantea que el sistema educativo debe garantizar entornos seguros, libres de discriminación por razones de género, orientación sexual, discapacidad o pertenencia cultural. Esto implica fortalecer políticas educativas con enfoque de derechos y promover una pedagogía situada.

Finalmente, Bernarda indica que, las unidades educativas tienen la obligación de desarrollar actividades mensuales vinculadas al Plan de Convivencia, las cuales son monitoreadas tanto por autoridades distritales como comunales. Esta supervisión, permite cierta fiscalización social, aunque también evidencia limitaciones en la articulación efectiva entre comunidad y escuela.

d. ELEMENTOS RELEVANTES

- Articulación comunidad-escuela: La Junta de Vecinos, cumple un rol activo en la gestión de la convivencia escolar, aunque limitada por la falta de apoyo gubernamental.
- Formación docente: Se demanda una capacitación continua y pertinente en igualdad, diversidad sexual e interculturalidad.
- Diversidad sexual y de género: Se reportan casos de estudiantes, que han logrado ejercer sus derechos identitarios, con respaldo institucional, aunque aún de forma aislada.
- Inclusión y equidad: Se sostiene, la necesidad de consolidar una educación que garantice entornos seguros y libres de discriminación para todas las y los estudiantes.
- Seguimiento del Plan de Convivencia: Existen mecanismos de supervisión mensual que permiten monitorear la implementación del plan, aunque su impacto efectivo aún requiere fortalecerse.

e. ENTREVISTA CON DAVID SANTOS – PRESIDENTE DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL, UNIDAD EDUCATIVA “JUAN JOSÉ TORREZ”, EL ALTO

La entrevista con David Santos, presidente del Gobierno Estudiantil, aporta una perspectiva crítica y propositiva desde el estudiantado, respecto a las prácticas institucionales de convivencia, igualdad y diversidad. Su testimonio, refuerza la necesidad de consolidar una comunidad educativa verdaderamente inclusiva, con protagonismo efectivo de las y los estudiantes.

Uno de los aspectos más enfatizados por David, es la necesidad de formación continua del cuerpo docente, particularmente en temas vinculados a la diversidad sexual, la equidad de género y la inclusión educativa. Desde su mirada, esta formación es clave, para garantizar un trato justo y respetuoso hacia todos los estudiantes, independientemente de sus identidades o condiciones.

Asimismo, se reconoce la existencia de estudiantes que han manifestado abiertamente su identidad de género u orientación sexual, y que han recibido un acompañamiento respetuoso, tanto por parte de docentes como de sus compañeros. No obstante, David advierte que estos procesos, aún son excepcionales y que se requiere fortalecer la sensibilización institucional para que la diversidad, sea plenamente reconocida y protegida.

En cuanto a la participación estudiantil, destaca que, las y los estudiantes forman parte de la elaboración y evaluación del Plan de Convivencia, lo cual constituye un avance

importante. Sin embargo, plantea la necesidad de ampliar su involucramiento en decisiones estratégicas y procesos de seguimiento, más allá de lo consultivo o simbólico.

Finalmente, se señala como una limitación estructural, la falta de recursos materiales suficientes para implementar las actividades planificadas en el marco del Plan de Convivencia. David, hace un llamado explícito, a las autoridades municipales para asumir con mayor responsabilidad el equipamiento de las unidades educativas, garantizando así el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos.

f. ELEMENTOS RELEVANTES

- Formación docente en diversidad: Se subraya la urgencia de que los y las docentes se capaciten en temas de inclusión, género y diversidad sexual.
- Acompañamiento a identidades diversas: Se reconocen casos positivos de respeto y aceptación, aunque aún no generalizados.
- Participación estudiantil activa: Presencia del estudiantado en la elaboración y evaluación del plan, con propuestas de mayor protagonismo.
- Limitaciones materiales: Déficit de recursos e infraestructura, que restringen el desarrollo pleno de actividades educativas transformadoras.
- Llamado a la corresponsabilidad institucional: Se demanda mayor compromiso del gobierno municipal en el fortalecimiento de las condiciones escolares.

g. ENTREVISTA CON ROXANA FLORES – TÉCNICA DE SEGUIMIENTO ADMINISTRATIVO DEL DDDE, EL ALTO, EN REPRESENTACIÓN DEL DIRECTOR DISTRITAL DE EL ALTO

La entrevista con Roxana Flores, técnica del área de seguimiento administrativo del Distrito Educativo de El Alto, ofreció una perspectiva institucional sobre la implementación normativa, operativa y evaluativa de los Planes de Convivencia, en las unidades educativas.

Su testimonio, permitió comprender el marco de acción desde el nivel distrital, así como los desafíos estructurales que enfrenta la gestión educativa en contextos de alta densidad demográfica y diversidad sociocultural.

Roxana destacó, la Resolución Ministerial 001, como principal instrumento normativo que orienta las prácticas pedagógicas en temas de convivencia, inclusión e igualdad. Subrayó que el Plan de Convivencia Escolar, debe incorporar, de manera obligatoria, enfoques relacionados con la orientación sexual, la identidad de género, la pertenencia cultural y la atención a estudiantes con discapacidad.

Respecto a la implementación del plan, mencionó que el DDDE coordina con instancias como la Defensoría de la Niñez y Adolescencia (DNA), para la atención de situaciones de vulneración de derechos, y con ONGs que ofrecen apoyo técnico y logístico. Este trabajo interinstitucional se considera clave, para responder con eficacia a las necesidades de las comunidades escolares.

El monitoreo de las acciones, se realiza de manera mensual, con base en el calendario escolar, mediante informes presentados por las unidades educativas. No obstante, se identifican limitaciones, en la calidad y sistematicidad de dichos reportes, así como en la retroalimentación institucional, que debiera acompañarlos.

Finalmente, Roxana reconoció la necesidad urgente de profundizar los procesos de formación docente y de brindar acompañamiento técnico permanente, tanto a directores como a maestros/as, con el fin de consolidar una cultura institucional verdaderamente inclusiva y transformadora.

h. ELEMENTOS RELEVANTES

- Normativa educativa vigente: La Resolución 001, del Ministerio de Educación, establece los lineamientos del Plan de Convivencia, con enfoques de igualdad, diversidad y no discriminación.
- Coordinación interinstitucional: Se articula con entidades como la DNA para atención de casos críticos y promoción de derechos.
- Seguimiento institucional: Se lleva a cabo mensualmente, aunque con desafíos en la sistematización y análisis de la información reportada.
- Formación docente y técnica: Se reconoce como un eje pendiente para garantizar la implementación efectiva y transformadora de los planes.

i. CONCLUSIÓN GENERAL DEL ANALISIS DE EL ALTO

El diagnóstico situacional realizado en la Unidad Educativa “Juan José Torrez”, del Distrito de El Alto, evidencia un compromiso creciente con la promoción de una educación inclusiva, plural y culturalmente situada. Este compromiso se expresa, tanto en la participación de actores institucionales como en las voces estudiantiles y comunitarias, que demandan mayor protagonismo y transformación.

Se identifican avances importantes en la elaboración participativa del Plan de Convivencia, en la incorporación de enfoques preventivos y en el reconocimiento de las diversidades sexuales, culturales y territoriales dentro del ámbito escolar. Asimismo, se valoran las experiencias de acompañamiento respetuoso a estudiantes con identidades no normativas, lo cual representa un indicio positivo hacia la despatriarcalización de las prácticas escolares.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales que limitan la sostenibilidad y el impacto de estas acciones:

- Recursos materiales y humanos insuficientes: La carencia de personal especializado (psicopedagogos, orientadores) y de equipamiento educativo, afecta directamente la implementación de actividades planificadas.

- Déficit de formación docente: Muchos docentes carecen de herramientas pedagógicas y epistemológicas para abordar de manera crítica e inclusiva la diversidad, presente en sus aulas.
- Resistencias internas: Se evidencian tensiones entre actores educativos frente a enfoques innovadores, lo que obstaculiza procesos de cambio institucional.
- Participación limitada de estudiantes y familias: Si bien existen espacios de consulta, aún no se consolidan mecanismos reales y sostenidos de cogestión escolar.

j. RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS

- Fortalecer la formación docente con enfoque interseccional, despatriarcalizador e intercultural, mediante procesos continuos y contextualizados.
- Ampliar la participación efectiva de estudiantes, familias y organizaciones sociales en el diseño, ejecución y evaluación de los planes de convivencia.
- Consolidar el monitoreo institucional a través de sistemas participativos, con indicadores cualitativos y mecanismos de retroalimentación efectiva.
- Garantizar recursos técnicos y financieros desde los gobiernos municipales para el equipamiento de escuelas y la contratación de personal especializado.
- Institucionalizar buenas prácticas de convivencia inclusiva como referentes para otras unidades educativas del distrito.

UNIDAD EDUCATIVA “14 DE ENERO”, PRESTO

a. ENTREVISTA A LA DIRECTORA HELEN SALAZAR GONZÁLEZ – U. E. “14 DE ENERO”

La entrevista realizada a la profesora Helen Salazar González, directora de la Unidad Educativa “14 de Enero” del municipio de Presto, así como los aportes recogidos en una mesa de trabajo con madres, padres de familia y miembros de la comunidad educativa, permiten identificar las percepciones, desafíos y estrategias implementadas en torno a la convivencia, la violencia escolar y la inclusión, desde una mirada situada en contextos rurales, multiculturales e intergeneracionales.

La institución, atiende actualmente a 224 estudiantes, aunque siete migraron recientemente a Chile junto a sus familias, situación que refleja una de las problemáticas estructurales que inciden en la vida escolar: la migración por razones económicas.

La violencia escolar identificada como más frecuente es de tipo psicológica, manifestada mediante burlas, hostigamiento entre pares y discriminación basada en aspectos físicos, económicos o de procedencia. En particular, se reporta una tendencia a discriminar a estudiantes por su color de piel o por ser hijos de docentes y familias provenientes de comunidades aledañas. También se identifica el uso de plataformas digitales como WhatsApp como espacio donde se reproduce violencia verbal, afectando la autoestima y participación estudiantil.

Desde la perspectiva comunitaria, se señaló que las mujeres —especialmente niñas y adolescentes— son más vulnerables a formas de violencia, debido a su sensibilidad emocional, lo cual puede derivar en afectaciones psicológicas severas. Se reconoce, además, que los varones, reproducen patrones discriminatorios hacia sus compañeras, aunque también están expuestos a formas de violencia fuera del ámbito escolar.

Frente a este diagnóstico, la Unidad Educativa ha desarrollado un Plan de Convivencia Pacífica y Armónica, formulado de manera participativa, en febrero del presente año, con apoyo del Ministerio de Educación. Este plan, se articula con los Planes de Desarrollo Curricular (PDC), priorizando valores como el respeto, la puntualidad, la responsabilidad y la solidaridad. El gobierno estudiantil, participó en su elaboración, destacándose la alternancia de liderazgo entre estudiantes varones y mujeres. Asimismo, se ha constituido una comisión de disciplina integrada por tres docentes, encargada de la resolución de conflictos internos, derivando los casos más graves a la Dirección Distrital o a la Defensoría de la Niñez y Adolescencia.

En términos culturales, se propuso como estrategia pedagógica y ética la recuperación de prácticas ancestrales como el “ama sua” (no seas ladrón) y el “amakjella” (no seas flojo), entendidas como principios orientadores de una convivencia respetuosa y armónica. Esta propuesta, está relacionada con una visión holística de la educación que incluye el cuidado de la madre tierra, la empatía y la responsabilidad comunitaria.

Uno de los retos más importantes identificados por la directora, es la ausencia de personal especializado en psicología educativa, así como la necesidad de formación continua del profesorado en temáticas vinculadas a la convivencia, la igualdad, la interculturalidad y la resolución de conflictos. Asimismo, se identificó como barrera, la dificultad idiomática de algunos padres y madres de familia que no dominan plenamente el castellano, limitando su participación efectiva en reuniones y espacios de toma de decisiones.

En cuanto a las relaciones entre actores educativos, se destaca la ausencia de conflictos relevantes entre docentes, pero sí tensiones frecuentes entre familias, sobre todo en casos donde hay estudiantes involucrados en conflictos escolares. Las reuniones con madres y padres suelen ser espacios donde se evidencian los límites en la comunicación escuela-comunidad, por lo que se plantea fortalecer instancias de diálogo formativo y culturalmente contextualizado.

En relación con el Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP), la unidad educativa decidió reorientar su propuesta inicial —una panadería— hacia un enfoque ecológico, centrado en la reforestación del área escolar. Esta iniciativa, surgió por la necesidad de crear sombra en el recinto, reducir las temperaturas y fomentar el vínculo de los estudiantes con el entorno natural. No obstante, esta experiencia enfrentó críticas por parte de instancias educativas superiores que cuestionaron el uso de horas lectivas fuera del aula, lo cual generó desmotivación en el profesorado, a pesar del valor pedagógico e interdisciplinario del proyecto.

Finalmente, el seguimiento y evaluación del Plan de Convivencia se realiza de forma trimestral, con informes presentados durante las evaluaciones comunitarias, reuniones de la Junta Escolar y del Consejo Educativo. Sin embargo, se enfatiza la urgencia de avanzar hacia un sistema de evaluación más participativo y cualitativo, que permita evidenciar no solo el cumplimiento administrativo del plan, sino también su impacto real en la transformación de la cultura escolar.

b. ELEMENTOS RELEVANTES

- Violencia psicológica entre estudiantes, con expresiones de bullying y discriminación.
- Mayor vulnerabilidad de las mujeres ante formas de violencia emocional.
- Desconocimiento del castellano por parte de algunos padres, que limita su participación efectiva.
- Reproducción de estereotipos de género y disciplina verticalizada, en contraste con propuestas de educación transformadora.
- Ausencia de personal especializado en psicología y acompañamiento psicoemocional.
- Migración y precariedad socioeconómica como factores estructurales que inciden en la convivencia escolar.
- Incorporación incipiente de temas como género y diversidad sexual, aún no visibilizados como prioridades.
- Propuestas interculturales en proceso de implementación, con énfasis en prácticas ancestrales, cuidado del entorno y ética comunitaria.

c. ENTREVISTA A DIEGO SIZA MUÑOZ – PRESIDENTE DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL

La entrevista a Diego Siza Muñoz, presidente del Gobierno Estudiantil de la Unidad Educativa “14 de Enero”, aporta una mirada desde la experiencia estudiantil, sobre las dinámicas de convivencia, los conflictos cotidianos, la participación juvenil y las estrategias implementadas para construir una vida escolar más armónica e inclusiva. A sus 17 años y como estudiante del quinto de secundaria, Diego asume por primera vez un cargo de representación, en el marco de una gestión estudiantil que inició aproximadamente en marzo del presente año y que cuenta con la participación de ocho integrantes.

Desde su perspectiva, los principales problemas que afectan a la comunidad estudiantil son el bullying —particularmente expresado a través de sobrenombres ofensivos relacionados con rasgos físicos o historias personales— y posibles situaciones de violencia familiar, que, si bien no han sido confirmadas oficialmente, son percibidas como relevantes. En cuanto a la discriminación, se mencionan casos aislados de racismo, aunque sin una denuncia formalizada o sistemática. Si bien se reconoce, que, en años anteriores, se desarrollaron talleres preventivos, durante la presente gestión estas actividades no se han replicado con la frecuencia deseada.

Respecto a las temáticas de género y diversidad sexual, el entrevistado señaló que no se han identificado casos explícitos de discriminación; sin embargo, existe el uso de

expresiones peyorativas en la comunicación cotidiana entre estudiantes, lo que refleja normalización de prácticas excluyentes. Indicó, que no existe una materia específica sobre educación sexual integral, limitándose los abordajes a contenidos esporádicos dentro del área de biología, sin un enfoque transversal, crítico o formativo.

En lo relativo a la gestión de conflictos, el gobierno estudiantil asume un rol mediador inicial, intentando resolver las disputas a través del diálogo entre las partes involucradas. En casos de agresión física, se recurre a la dirección o al personal docente. Existe un comité de disciplina en la unidad educativa, aunque se desconoce su funcionamiento específico y si contempla mecanismos de intervención en conflictos entre adultos (docentes o familias).

En términos de reconocimiento institucional, el entrevistado afirmó que el gobierno estudiantil no cumple un rol meramente simbólico, sino que es considerado en la toma de decisiones y participa activamente en actividades escolares, incluyendo algunas coordinadas con la organización ACLO, vinculadas a la convivencia.

En cuanto al Plan de Convivencia, Diego manifestó no tener información clara sobre su implementación actual, aunque recordó que se realizaron talleres en años anteriores. En relación al Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP), señaló que anteriormente la unidad contaba con una panadería, mientras que en la actualidad se desarrolla un huerto escolar, aunque no pudo precisar, si existe una articulación entre este proyecto y los objetivos del plan de convivencia.

La entrevista, también revela, la existencia de una dimensión comunitaria activa, evidenciada en el sistema de almuerzo escolar que funciona mediante un aporte económico mensual de Bs.13 por estudiante, generalmente cubierto por las familias. Asimismo, se organizan periódicamente actividades de limpieza del entorno escolar, con el apoyo de la alcaldía y la comunidad.

Respecto a la asignatura del Bachillerato Técnico Humanístico (BTH), se identifica como desafío principal, la falta de materiales y herramientas para su adecuado desarrollo.

En cuanto a los valores promovidos en la escuela, se mencionan la solidaridad, la reciprocidad y el respeto, impulsados por algunos docentes a través de charlas y reflexiones colectivas.

El entrevistado considera, que la unidad educativa promueve la inclusión, ya que no se perciben exclusiones sistemáticas por género u otros factores. En relación con la diversidad lingüística, reconoció que algunos estudiantes son hablantes nativos de quechua, pero no considera necesaria una estrategia específica para fomentar su uso en el ámbito escolar.

d. ELEMENTOS RELEVANTES

- Reconocimiento del bullying y la violencia familiar como problemáticas prioritarias, aunque no siempre visibilizadas ni formalmente abordadas.
- Limitada continuidad en las acciones formativas vinculadas a convivencia, igualdad y prevención de la discriminación.
- Ausencia de educación sexual integral estructurada, lo cual deja vacíos importantes en la formación ética y afectiva de los estudiantes.
- Rol activo del gobierno estudiantil como instancia de mediación y gestión, con reconocimiento institucional, pero con necesidades de mayor capacitación.
- Débil articulación entre el PSP y los planes de convivencia, dificultando la construcción de una educación verdaderamente integral.
- Prácticas ambientales y comunitarias activas, que evidencian una potencialidad formativa en torno al cuidado del entorno y el trabajo colaborativo.
- Barreras en la atención a la diversidad cultural y lingüística, especialmente en lo referido al quechua como lengua originaria del territorio.

e. RECOMENDACIONES ESTRATEGICAS

- Institucionalizar talleres formativos continuos sobre violencia, diversidad y derechos humanos, garantizando su inclusión en el calendario escolar.
- Fortalecer los espacios de participación real del gobierno estudiantil, incluyendo su articulación en el diseño y seguimiento de los planes de convivencia.
- Implementar educación sexual integral con enfoque intercultural, inclusivo y despatriarcalizador, más allá del abordaje biológico.
- Mejorar la dotación de materiales y recursos pedagógicos para el área técnica del BTH, como componente clave de la formación integral.
- Potenciar los proyectos socio-comunitarios productivos como espacios de aprendizaje contextualizado, vinculados con los valores de convivencia, reciprocidad y responsabilidad ambiental.
- Reconocer y revalorizar la lengua y cultura quechua, articulando acciones pedagógicas que fortalezcan el sentido de pertenencia y la identidad territorial.

*f. ENTREVISTA A **NOMBRE** REPRESENTANTE DE LA JUNTA ESCOLAR – MUNICIPIO DE PRESTO*

La entrevista realizada a **NOMBRE** miembro de la Junta Escolar del municipio de Presto, permite identificar percepciones, limitaciones y propuestas en torno a la convivencia escolar, la discriminación, el ejercicio de derechos y el rol de las familias y comunidades en el proceso educativo. La perspectiva comunitaria, expresada en la entrevista pone de relieve tanto los avances como las persistencias de prácticas discriminatorias, y plantea la necesidad urgente de articular saberes ancestrales con marcos normativos actuales para transformar las relaciones educativas.

El entrevistado identifica que la violencia persiste en el ámbito escolar, principalmente entre pares. Las formas de violencia más comunes son de tipo verbal y simbólico, aunque también se presentan casos de agresión física. Las personas más afectadas suelen ser estudiantes que difieren del resto por su cultura, su forma de hablar, sus costumbres o por haber migrado desde otras comunidades. Aunque se percibe una disminución del machismo entre los estudiantes, permanecen prácticas excluyentes y prejuicios culturales normalizados, como la burla hacia quienes se expresan en quechua o presentan comportamientos considerados “diferentes”.

El miembro de la Junta Escolar reconoce que esta instancia, aún no cumple un rol efectivo en la gestión de conflictos. No cuenta con procedimientos sistematizados de intervención ni con un conocimiento claro sobre los marcos normativos relacionados con la igualdad, la no discriminación y la prevención de la violencia. Si bien intervienen esporádicamente en conflictos entre padres de familia, existe una baja articulación con docentes, autoridades educativas y otras instancias como el gobierno estudiantil o las defensorías.

Se señala que el Plan de Convivencia Pacífica, existe formalmente en la unidad educativa, e incluye temáticas relevantes como la violencia entre pares, el acoso escolar y la discriminación. Sin embargo, dicho plan no ha sido socializado de forma efectiva con todos los actores de la comunidad educativa, y su implementación práctica es escasa. Se propone, por tanto, revitalizar el plan desde una lógica participativa, incorporando las voces de estudiantes, familias, pueblos indígenas, mujeres y autoridades originarias.

Entre los aprendizajes prioritarios para estudiantes, se mencionan: la resolución de conflictos sin violencia, el respeto hacia las mujeres, la valoración de la diversidad sexual, la empatía, el cuidado mutuo y la convivencia armónica con la Madre Tierra. Se plantea que estos aprendizajes no pueden reducirse a contenidos académicos, sino que deben vivirse cotidianamente desde la práctica pedagógica, el ejemplo docente y la sabiduría comunitaria.

Se destaca la necesidad de involucrar a sabios, autoridades originarias y líderes comunitarios como referentes educativos, capaces de aportar desde una pedagogía basada en la palabra, el respeto, la reflexión colectiva y el principio de reconciliación. La educación debe abrirse a formas de vida y pensamiento propias del territorio, rompiendo con visiones que subordinan lo local a marcos externos o estandarizados.

Se reconoce que el gobierno estudiantil, tiene un gran potencial para promover la convivencia pacífica, pero actualmente carece del apoyo institucional necesario. La Junta Escolar plantea, como desafío, establecer canales de comunicación directa y generar espacios de trabajo conjunto, como reuniones periódicas e iniciativas compartidas.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de fortalecer el involucramiento activo de padres y madres, pueblos indígenas y mujeres en todo el proceso educativo: desde la planificación

hasta la ejecución de proyectos y la transmisión de saberes. Esta participación debe ser horizontal, intercultural y sostenida.

En cuanto a normativas, se identifican vacíos, en la difusión y comprensión de leyes nacionales sobre igualdad y no discriminación. No existen normas locales que respondan a las particularidades del territorio, por lo que se propone su construcción desde la cosmovisión comunitaria.

g. ELEMENTOS RELEVANTES

- Persistencia de la violencia entre estudiantes, especialmente dirigida a quienes son percibidos como diferentes por cultura, lengua o comportamiento.
- Reconocimiento del rezago del machismo, aunque con avances en la conciencia estudiantil.
- Debilidad institucional de la Junta Escolar en la gestión de conflictos, debido a la falta de formación normativa y procedimientos definidos.
- Subutilización del Plan de Convivencia, cuya existencia formal no se traduce en acciones concretas ni apropiación por parte de la comunidad.
- Importancia de incorporar saberes ancestrales como ejes pedagógicos, incluyendo prácticas de diálogo, reconciliación y cuidado mutuo.
- Falta de apoyo y articulación con el gobierno estudiantil, que requiere institucionalidad y acompañamiento.
- Revalorización de la cultura local, en lugar de asumirla como residual o inferior a los enfoques oficiales.
- Necesidad de transformar el modelo pedagógico, promoviendo el diálogo intergeneracional, la participación activa y el arraigo cultural.

h. RECOMENDACIONES STRATEGICAS

- Reestructurar el Plan de Convivencia desde la participación comunitaria, incorporando saberes y normativas locales.
- Formar a las Juntas Escolares en marcos normativos vigentes, procedimientos de gestión de conflictos y metodologías participativas.
- Incorporar autoridades originarias y sabios comunitarios en el proceso educativo como referentes ético-pedagógicos.
- Fortalecer la articulación entre gobierno estudiantil y Junta Escolar, mediante espacios de diálogo e iniciativas conjuntas.
- Garantizar el uso y valoración del quechua en la vida escolar como parte fundamental de la identidad cultural.
- Desarrollar normas locales contra la violencia y la discriminación, desde la visión comunitaria del “vivir bien”.
- Transformar la pedagogía para hacerla más situada, vivencial e intercultural, superando enfoques punitivos o descontextualizados.

i. ENTREVISTA A JAVIER HERNÁN PARI HERBAS – DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE PRESTO

La entrevista a Javier Hernán Pari Herbas, Director Distrital de Educación de Presto, ofrece un panorama integral sobre el estado actual del sistema educativo en este municipio de carácter rural, indígena y altamente migrante. La información proporcionada, permite identificar avances normativos y estructurales, así como persistencias de carácter sociocultural que configuran desafíos relevantes en la implementación de políticas inclusivas, equitativas y culturalmente situadas.

Presto cuenta con 30 unidades educativas regulares, complementadas por un centro de educación alternativa y cuatro unidades educativas plenas que ofrecen el Bachillerato Técnico Humanístico (BTH) en especialidades como agroecología, carpintería, confección textil y electricidad. Según el director, tanto los docentes como las autoridades educativas han accedido a sus cargos mediante procesos meritocráticos, lo cual fortalece la legitimidad institucional del sistema.

Durante el año 2024 se han reportado tres casos de violencia física, todos cometidos por progenitores hacia estudiantes. Si bien el director afirma que no se han documentado casos de discriminación formal, sí reconoce la persistencia de prácticas de exclusión, especialmente en los niveles de secundaria, vinculadas al bullying y la violencia psicológica.

La respuesta institucional se articula a través de protocolos de atención y la participación activa de los Defensores Estudiantiles, quienes cumplen funciones de mediación, alerta temprana y canalización de casos hacia las instancias correspondientes.

El distrito promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad (síndrome de Down, enanismo, retraso mental) dentro del sistema regular, sin segregar ni asignar tareas diferenciadas. Este enfoque, se alinea con el mandato de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez y la apuesta por una educación que promueva el vivir bien. No obstante, se identifican vacíos en la capacitación docente para garantizar procesos inclusivos de calidad, particularmente en temas de salud sexual, diversidad y género.

Desde 2023 se implementa el Plan de Convivencia Pacífica y Armónica bajo lineamientos ministeriales, en cinco fases: sensibilización, organización, construcción, asociación e implementación y evaluación. Este instrumento se elabora con la participación de directivos, estudiantes, gobiernos estudiantiles, consejos educativos y autoridades locales. Las temáticas centrales incluyen la prevención de la violencia, los derechos humanos, la equidad y la interculturalidad.

En paralelo, los Gabinetes de Atención Integral a los Estudiantes (GAIES), coordinados por docentes de filosofía y psicología fuera de su horario laboral, cumplen una función clave en la orientación sobre salud sexual y reproductiva, planificación familiar y resolución de

conflictos. Sin embargo, operan sin recursos específicos ni personal especializado, lo que limita su impacto y sostenibilidad.

La migración interna y externa (hacia Cochabamba, Santa Cruz o Chile), afecta de manera estructural la continuidad académica de los estudiantes, generando desfases curriculares, rupturas comunitarias y tensiones culturales. En este contexto, se evidencia una baja participación de padres y madres en actividades escolares, a pesar de incentivos como el transporte y la alimentación escolar. Se destaca la necesidad de fortalecer el compromiso familiar mediante estrategias de sensibilización comunitaria que promuevan una corresponsabilidad educativa sostenida.

El diagnóstico revela la persistencia de prácticas patriarcales, en algunas unidades educativas, como la asignación exclusiva de tareas domésticas a las niñas. Si bien se han desarrollado campañas de sensibilización y actividades cívicas orientadas a la equidad de género, su impacto ha sido limitado. No se han identificado casos visibilizados de diversidad sexual, y su abordaje en el currículo es superficial, circunscrito a contenidos de biología sin enfoque crítico o transversal.

Asimismo, el sistema educativo local no cuenta con normativas ni marcos culturales propios que fortalezcan el trabajo pedagógico desde una perspectiva ancestral o comunitaria. Se aplican resoluciones ministeriales (como la RM 1204/23), pero se reconoce la necesidad de incorporar prácticas y saberes del contexto local, así como de transversalizar enfoques descolonizadores y despatriarcalizadores que articulen el respeto, la equidad y el vínculo armónico con la madre tierra.

j. ELEMENTOS RELEVANTES

- Violencia y bullying en secundaria, con respuestas limitadas en cuanto a recursos humanos y seguimiento efectivo.
- Baja participación de las familias, asociada a factores estructurales como la migración y la precariedad económica.
- Ausencia de enfoque crítico sobre diversidad sexual y de género en el currículo y en las estrategias institucionales.
- Débil apropiación del Plan de Convivencia como herramienta articuladora de la acción educativa comunitaria.
- Desconexión entre políticas educativas y prácticas culturales locales, limitando la pertinencia y la apropiación comunitaria del sistema educativo.

k. RECOMENDACIONES ESTRATEGICAS

- Fortalecer los GAIRES mediante la contratación de profesionales especializados en psicología educativa y trabajo social.
- Implementar acciones formativas específicas sobre género, diversidad, interculturalidad y despatriarcalización.

- Promover espacios de participación comunitaria, incluyendo a madres, padres y organizaciones territoriales en el diseño y evaluación del plan de convivencia.
- Articular el Plan de Convivencia con el PSP y el currículo oficial, desde una perspectiva situada en el territorio y la cultura local.
- Garantizar recursos económicos y técnicos para el desarrollo de actividades lúdicas, artísticas y pedagógicas que promuevan una convivencia transformadora.

I. CONCLUSIÓN GENERAL DEL DIAGNÓSTICO DE PRESTO

El diagnóstico realizado en el municipio de Presto, revela un panorama educativo complejo, marcado por avances parciales en materia de convivencia pacífica, inclusión e igualdad, pero también por limitaciones estructurales, pedagógicas y socioculturales que condicionan la implementación efectiva de políticas educativas con enfoque de derechos. Si bien se evidencia un compromiso institucional por parte de la Dirección Distrital y de algunas unidades educativas en el desarrollo de planes de convivencia articulados a los Proyectos Socio-comunitarios Productivos (PSP), su aplicación en la práctica continúa siendo desigual y, en muchos casos, limitada por la falta de recursos humanos especializados, como personal psicopedagógico, y por la escasa formación docente en temáticas de género, diversidad y resolución de conflictos.

Uno de los principales desafíos identificados es la persistencia de formas naturalizadas de violencia simbólica, psicológica y verbal entre estudiantes, especialmente hacia quienes son percibidos como diferentes por su apariencia física, origen familiar o cultura. A pesar de ciertos avances en la reducción del machismo y una mayor apertura hacia la diversidad en los cursos superiores, persisten rezagos discriminatorios y discursos estigmatizantes, muchas veces reproducidos por los propios adultos del entorno educativo.

El gobierno estudiantil, aunque con participación activa en algunos espacios, carece aún de una estructura fortalecida y de canales sistemáticos de coordinación con la dirección, la Junta Escolar y otras instancias comunitarias. Asimismo, las familias presentan baja participación en los procesos escolares, lo cual afecta la construcción de una comunidad educativa verdaderamente corresponsable. Por otro lado, se reconoce el valor de los saberes ancestrales y las prácticas culturales propias, pero estas aún no se integran de manera plena ni transversal en el currículo ni en los planes institucionales.

Finalmente, el fenómeno de la migración estacional y la precariedad socioeconómica de muchas familias generan inestabilidad en la continuidad educativa, así como tensiones interpersonales que inciden en los procesos de aprendizaje y convivencia.

m. RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS PARA EL MUNICIPIO DE PRESTO

- Fortalecimiento de capacidades docentes y directivas: Desarrollar procesos continuos de formación docente en enfoques interseccionales, despatriarcalizadores y

descolonizadores, incluyendo contenidos sobre educación sexual integral, diversidad, resolución de conflictos y derechos humanos.

- Implementación efectiva y contextualizada del Plan de Convivencia Pacífica y Armónica: Socializar ampliamente el plan con todos los actores de la comunidad educativa; articularlo con el PSP y con las problemáticas reales del contexto local, incluyendo saberes y principios culturales como el respeto, la reciprocidad y el cuidado de la Madre Tierra.
- Incorporación de personal especializado: Gestionar el apoyo de psicólogos/as y trabajadores/as sociales para brindar atención emocional a estudiantes y acompañamiento pedagógico a docentes frente a casos de violencia, discriminación o vulneración de derechos.
- Revalorización de saberes ancestrales e identidad cultural: Promover una pedagogía crítica que rescate la lengua, los valores y las formas de vida de las comunidades originarias como fuente legítima de conocimiento, integrándolos transversalmente en el currículo.
- Fortalecimiento del gobierno estudiantil y su articulación institucional: Dotar de formación y acompañamiento al gobierno estudiantil, estableciendo mecanismos estables de participación y coordinación con la dirección, la Junta Escolar y otros actores del sistema educativo.
- Promoción de la participación comunitaria corresponsable: Impulsar la vinculación activa de madres, padres y organizaciones comunitarias en la vida escolar, reconociendo sus saberes y fomentando su involucramiento en la toma de decisiones educativas.
- Atención a la diversidad y prevención de la discriminación: Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que valoren la pluralidad lingüística y cultural, y que aborden con seriedad las formas de violencia y exclusión presentes en el entorno escolar.
- Generación de entornos escolares seguros y empáticos: Fomentar prácticas de convivencia basadas en el diálogo, la empatía, la justicia restaurativa y la cultura de paz, con metodologías activas y participativas.
- Articulación interinstitucional sostenida: Consolidar redes de cooperación entre el sistema educativo y otros sectores (salud, justicia, organizaciones sociales, Defensoría) para la prevención y atención integral de situaciones de vulneración de derechos.
- Monitoreo y evaluación participativa: Establecer sistemas de seguimiento al cumplimiento del plan de convivencia, que involucren a estudiantes, docentes, familias y autoridades comunitarias, a fin de garantizar su pertinencia, impacto y mejora continua.

UNIDAD EDUCATIVA “ANDRES DE SANTA CRUZ”, TUPIZA

a. ENTREVISTA A VERONICA LUQUE, DIRECTORA DISTRITAL DE EDUCACIÓN – DISTRITO EDUCATIVO TUPIZA

La entrevista con la Directora Distrital de Educación de Tupiza, Verónica Luque, ofrece una visión amplia y crítica sobre los desafíos y estrategias vinculados a la convivencia escolar, la violencia, la inclusión, la diversidad y la participación educativa en un distrito con 133

unidades educativas, de las cuales 130 son regulares y el resto pertenecen a modalidades alternativa, especial y permanente.

Se identifican como principales formas de violencia entre estudiantes las agresiones físicas y psicológicas entre pares, así como situaciones de bullying motivadas por conflictos familiares. De forma particular, se ha registrado un incremento de casos de ciberbullying, principalmente a través de redes sociales como Instagram, con un impacto mayor sobre las estudiantes mujeres.

La discriminación, se presenta mayormente entre niñas y niños de 10 a 12 años y se basa en las condiciones socioeconómicas de sus familias. Pese a que las denuncias se canalizan a través de la Defensoría de la Niñez o la Dirección Distrital, un 60% de los casos no prosperan, dado que son abandonados por las familias una vez iniciado el proceso formal. Solo los casos de violencia sexual tienden a avanzar con mayor profundidad institucional.

Los conflictos entre estudiantes, suelen resolverse en el marco de las propias unidades educativas mediante acuerdos entre estudiantes y padres, siendo los casos más graves derivados a instancias judiciales o tratados mediante órdenes de alejamiento.

Se ha conformado una red interinstitucional de lucha contra la violencia, integrada por la Defensoría, universidades, servicios de salud, policía y organizaciones no gubernamentales como Ayuda en Acción y ACLO. Esta red promueve la convivencia pacífica a través de talleres, ajustes curriculares y la participación estudiantil activa. Como parte de estas acciones, se avanza en la implementación nacional del programa de Defensores Estudiantiles, con credenciales otorgadas por el Defensor del Pueblo.

Uno de los desafíos persistentes es el abordaje insuficiente de la violencia de género desde una perspectiva crítica en la formación docente y curricular. Si bien se han observado avances en cuanto a la aceptación de la diversidad sexual, especialmente en cursos superiores, la educación sexual integral sigue siendo débil. Se reportan casos de embarazos adolescentes, generalmente vinculados al consumo de alcohol y la falta de control parental, sin evidencias destacadas de abuso sexual por parte de personas adultas.

El Plan de Convivencia Pacífica y Armónica se articula con los Proyectos Socio-comunitarios Productivos (PSP) y es implementado junto a las comunidades educativas. Sin embargo, persiste una baja participación de las juntas distritales de padres de familia, muchas veces dominadas por varones, lo cual limita un enfoque comunitario más amplio e inclusivo.

Los gobiernos estudiantiles muestran un creciente involucramiento en actividades de sensibilización sobre la violencia, el respeto mutuo y los derechos, aunque aún persisten brechas de género en el acceso a cargos de liderazgo estudiantil.

Se señala que, aunque existen contenidos curriculares vinculados a género, diversidad y medio ambiente, su implementación es parcial y superficial. La formación docente presenta

vacíos significativos en temas de diversidad sexual, equidad, enfoques descolonizadores y despatriarcalizadores, lo cual obstaculiza la construcción de ambientes educativos inclusivos y respetuosos de la pluralidad.

En el plano de la interculturalidad, se trabaja por el reconocimiento y la promoción de la identidad cultural Chicha, aunque esta aún no cuenta con reconocimiento constitucional como nación o pueblo indígena originario. Se propone fortalecer la incorporación de referentes culturales locales y comunitarios en el currículo, así como diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas.

En cuanto a la infraestructura educativa, se identifica una limitación crítica en la accesibilidad para estudiantes con discapacidad, cuya inclusión recae principalmente en los esfuerzos de las familias, ante la escasa inversión municipal.

Desde el enfoque normativo, se citan como marcos de referencia la Ley 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, el Código Niño, Niña y Adolescente, la Ley 348 contra el feminicidio y otras formas de violencia contra las mujeres, y la Ley Departamental de Juventud. No obstante, se reconoce la necesidad de generar políticas públicas con enfoque territorial, económico y social, que aseguren la sostenibilidad de las iniciativas educativas en clave de equidad, inclusión y respeto a la diversidad.

b. ELEMENTOS RELEVANTES

- Prevalencia de violencia física, psicológica y digital entre estudiantes, especialmente contra mujeres adolescentes.
- Abandono del 60% de las denuncias por violencia, debido al temor, desinformación o falta de seguimiento institucional.
- Debilidad en el abordaje crítico de la violencia de género y ausencia de estrategias sostenidas en diversidad sexual.
- Limitada formación docente en enfoques de género, interculturalidad y despatriarcalización.
- Participación comunitaria desigual, con juntas escolares dominadas por varones y baja presencia de madres u otros sectores organizados.
- Infraestructura inadecuada para estudiantes con discapacidad, sin acompañamiento municipal efectivo.
- Débil incorporación curricular de contenidos sobre identidad cultural Chicha, que aún no goza de reconocimiento estatal.
- Falta de estrategias pedagógicas situadas, que articulen referentes locales y prácticas educativas vivenciales.

c. RECOMENDACIONES ESTRATEGICAS DESDE LA GESTIÓN DISTRITAL

- Fortalecer la formación docente continua en temas de género, diversidad, derechos humanos y enfoque territorial.
- Profundizar la implementación crítica del Plan de Convivencia Pacífica y Armónica, integrando activamente a estudiantes, docentes, padres y autoridades locales.
- Consolidar el programa de Defensores Estudiantiles con apoyo técnico, formativo y simbólico.
- Garantizar infraestructura inclusiva y accesible, especialmente para estudiantes con discapacidad.
- Promover la participación de mujeres y pueblos indígenas en la toma de decisiones educativas, superando estructuras verticales y patriarcales.
- Fortalecer el vínculo entre currículo y cultura local, en particular visibilizando y legitimando la identidad Chicha como parte del proyecto educativo comunitario.

d. ENTREVISTA AL DIRECTOR PROF. WILSON CHOQUE MARCA, U. E. "ANDRÉS DE SANTA CRUZ"

La entrevista, con el director de la Unidad Educativa “Andrés de Santa Cruz”, profesor Wilson Choque Marca, aporta elementos clave para el diagnóstico situacional de la convivencia en el ámbito escolar, en el marco de un enfoque de derechos, equidad e interculturalidad. La conversación, permite identificar los principales tipos de violencia presentes en el entorno educativo, así como las estrategias institucionales, desafíos estructurales y buenas prácticas orientadas a promover una cultura de paz.

El director destaca como forma predominante de agresión la violencia mediática, ejercida principalmente a través de redes sociales como WhatsApp, Facebook y TikTok, con impactos significativos en el desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes. Este tipo de violencia se da entre pares y suele quedar invisibilizada, por su carácter no físico, aunque sus consecuencias resultan profundas y persistentes.

En cuanto a la discriminación, se señala que los casos son escasos, aunque se menciona un incidente reciente relacionado con el color de piel y la situación económica de una estudiante, lo que evidencia la permanencia de patrones de exclusión basados en criterios socio-raciales.

La unidad educativa cuenta con un protocolo de actuación, ante situaciones de violencia escolar, acompañado de charlas de sensibilización, campañas educativas y la conformación de una Comisión de Convivencia y Disciplina Escolar, integrada por cuatro docentes de distintas áreas. Esta comisión interviene en la atención directa de conflictos, aunque se reconoce la ausencia de profesionales especializados en psicología y trabajo social, lo que limita la capacidad de respuesta integral y sostenida ante casos más complejos.

El Plan de Convivencia Pacífica y Armónica, está articulado con el Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP) y promueve valores como el respeto, la responsabilidad, el trabajo colaborativo, la cultura de paz y el cuidado del medio ambiente, integrando actividades que buscan reforzar el sentido de pertenencia y la identidad comunitaria.

Sobre las temáticas de género y diversidad sexual, el director informa que no se han registrado casos visibilizados en la unidad educativa, por lo que no han sido incorporadas de forma explícita en el plan de convivencia. Sin embargo, se enfatiza la promoción del respeto hacia todas las personas, independientemente de su identidad o expresión.

La evaluación del plan se realiza de manera trimestral, a través de balances técnicos y sociales con la participación activa del cuerpo docente, padres de familia y representantes del gobierno estudiantil, lo cual constituye un mecanismo relevante de control comunitario.

Entre los principales desafíos, se identifican:

- La falta de formación especializada del personal docente en temas de género, diversidad, cultura de paz y resolución de conflictos.
- La ausencia de materiales pedagógicos y guías metodológicas contextualizadas.
- La necesidad de mayor articulación interinstitucional con actores gubernamentales y sociales para abordar integralmente las problemáticas de convivencia.

Como buena práctica, se destaca el rescate de juegos tradicionales y actividades comunitarias, promovidos desde el enfoque del PSP, como herramientas para fortalecer los vínculos interpersonales, la transmisión de saberes ancestrales y la recuperación de valores colectivos como la reciprocidad, la solidaridad y el respeto mutuo.

e. ELEMENTOS RELEVANTES

- Violencia mediática entre estudiantes es el tipo de agresión más frecuente, con impactos emocionales significativos.
- Casos puntuales de discriminación por condición económica o color de piel, aunque no se considera un problema generalizado.
- Comisión de Convivencia Escolar en funcionamiento, aunque sin el respaldo de personal técnico especializado.
- Plan de Convivencia articulado al PSP, con acciones pedagógicas centradas en la cultura de paz y el medio ambiente.
- Ausencia de abordaje específico sobre diversidad sexual y género, debido a la falta de casos reportados.
- Evaluación participativa trimestral del plan de convivencia, con presencia de estudiantes, docentes y familias.
- Déficit de formación docente y materiales pedagógicos adecuados a los enfoques actuales de inclusión, género y convivencia.
- Falta de coordinación interinstitucional sostenida con entidades externas del sistema educativo.

- Revalorización de juegos tradicionales y prácticas comunitarias como herramientas pedagógicas con enfoque intercultural.

f. RECOMENDACIONES ESTRATEGICAS

- Incorporar enfoques de género, diversidad sexual e interseccionalidad en los contenidos del plan de convivencia, aunque no existan casos reportados, como medida de prevención y formación.
- Fortalecer la formación continua del personal docente mediante talleres, diplomados y espacios de reflexión crítica.
- Diseñar e implementar materiales pedagógicos adaptados al contexto local, con enfoque culturalmente pertinente.
- Establecer alianzas interinstitucionales que permitan la presencia periódica de psicólogos, trabajadores sociales y expertos en derechos humanos.
- Consolidar el vínculo entre los PSP y la convivencia escolar, integrando prácticas ancestrales y metodologías vivenciales en los procesos educativos.

g. ENTREVISTA CON CLAUDIA IBAÑEZ, PRESIDENTA DEL GOBIERNO ESTUDIANTIL

La presidenta del gobierno estudiantil relata, que una de las formas más frecuentes y preocupantes de violencia en la unidad educativa es el ciberacoso, especialmente dirigido a las estudiantes. Mediante redes sociales, se crean cuentas anónimas o se usan múltiples chips para publicar “quemadas”, comentarios ofensivos o incluso imágenes íntimas sin consentimiento. Uno de los casos más graves involucró la difusión de una fotografía desnuda de una compañera. El miedo, la vergüenza y la desconfianza en adultos impiden que estas situaciones sean denunciadas oportunamente.

Claudia identifica una falta de empatía y escucha, por parte de docentes y padres, lo que limita el tratamiento adecuado de la violencia escolar. Además, advierte que temas como la diversidad sexual y la identidad de género no son abordados de forma pedagógica en las aulas, ya que muchos docentes no tienen formación adecuada o evitan tratarlos.

h. ELEMENTS RELEVANTES

- Ciberacoso frecuente: agresiones en redes sociales con perfiles falsos; principal blanco: mujeres estudiantes.
- Dificultad para denunciar: miedo a represalias y percepción de que no serán escuchadas/os.
- Falta de diálogo intergeneracional: los adultos minimizan o ignoran las formas contemporáneas de violencia.
- Poca atención a la diversidad: no se abordan con claridad ni inclusión las temáticas LGTBIQ+ en el currículo.
- Plan de Convivencia Pacífica: se reconoce como necesario, pero se requiere mayor implementación con talleres y espacios de escucha.

- Propuesta estudiantil: mejorar comunicación, capacitar a docentes y trabajar en conjunto con padres y directores.

i. ENTREVISTA A MARIA ESTEVEZ, VICEPRESIDENTA DE LA JUNTA ESCOLAR

María Estévez reconoce, que la violencia escolar es una problemática evidente en la unidad educativa, con manifestaciones tanto entre estudiantes como desde docentes hacia alumnos.

Destaca que la violencia psicológica y los insultos de carácter racista o discriminatorio son comunes, y que muchas familias no denuncian por temor a represalias hacia sus hijos o hijas. La Junta Escolar ha empezado recientemente a abordar estos temas y no cuenta aún con protocolos claros.

Estévez enfatiza, la importancia de contar con psicólogos en las unidades educativas para acompañar a las y los estudiantes, y propone mejorar la articulación entre el gobierno estudiantil, la Junta y la dirección. Considera que es fundamental desarrollar talleres formativos que promuevan la empatía, la inclusión, la diversidad y el respeto mutuo.

j. ELEMENTOS RELEVANTES

- Violencia psicológica y simbólica: ocurre entre estudiantes y también por parte de algunos docentes.
- Temor a denunciar: por parte de madres y padres de familia.
- Desarticulación institucional: falta de coordinación entre Junta Escolar, gobierno estudiantil y dirección.
- Falta de especialistas: se requiere apoyo psicológico sistemático en las escuelas.
- Importancia del Plan de Convivencia Pacífica: debe implementarse con acciones concretas, no solo discursivas.
- Diversidad sexual e identidad de género: deben incluirse en la educación escolar de forma responsable.
- Recomendación central: fortalecer los canales de comunicación horizontales y el trabajo conjunto entre todos los actores de la comunidad educativa.

k. CONCLUSIÓN GENERAL DEL ANALISIS EN TUPIZA

El diagnóstico cualitativo del distrito educativo de Tupiza revela una situación preocupante en cuanto a las formas contemporáneas de violencia que atraviesan el ámbito escolar, destacando el ciberacoso, la violencia psicológica entre pares, el bullying motivado por aspectos familiares o de género, y ciertos casos de violencia simbólica y verbal por parte de personas adultas hacia estudiantes. Si bien existen esfuerzos institucionales para articular respuestas —como la creación de redes interinstitucionales de prevención y la implementación del Plan de Convivencia Pacífica y Armónica—, la aplicación efectiva de estas iniciativas enfrenta limitaciones estructurales, culturales y pedagógicas.

Las entrevistas muestran que, las adolescentes son el grupo más expuesto a las violencias digitales, incluyendo la difusión de imágenes íntimas sin consentimiento. Esta realidad, es agravada por el miedo de las víctimas a denunciar, la falta de canales de comunicación empáticos con adultos, y una limitada comprensión del fenómeno por parte de docentes, padres y madres. Paralelamente, persisten formas de discriminación basadas en la clase social, el color de piel o el origen cultural, especialmente entre estudiantes de primaria.

La ausencia de formación específica en temáticas como diversidad sexual, identidad de género y violencia de género obstaculiza un abordaje pedagógico crítico y transforma estos temas en tabúes o en contenidos tratados de forma superficial. A esto se suma la persistencia de brechas de género tanto en el liderazgo estudiantil como en el acceso equitativo a espacios de representación, lo cual refuerza estereotipos tradicionales.

A nivel estructural, se identifican deficiencias en infraestructura inclusiva, falta de personal especializado en psicología y trabajo social, y escaso involucramiento de las juntas escolares en acciones efectivas contra la violencia. Aunque se valoran los principios del vivir bien y la identidad cultural chicha, estos aún no se integran plenamente en el currículo ni en los procesos de formación docente.

En síntesis, Tupiza se encuentra en una etapa de transición: hay avances normativos y organizativos, pero persisten obstáculos importantes para construir una escuela inclusiva, libre de violencia, descolonizadora y despatriarcalizadora.

I. RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS PARA EL DISTRITO EDUCATIVO DE TUPIZA

- Abordaje integral y crítico del ciberacoso: Diseñar e implementar protocolos específicos contra la violencia digital, con participación estudiantil activa y un enfoque de derechos. Incorporar talleres sobre ciudadanía digital, autocuidado, consentimiento y redes sociales, dirigidos a estudiantes, docentes y familias.
- Formación docente en temas clave: Fortalecer la formación continua en enfoque de género, diversidad sexual, despatriarcalización, interseccionalidad y educación para la paz. Promover el uso de metodologías críticas y contextualizadas que reconozcan las realidades socioculturales del territorio.
- Inclusión de especialistas en salud mental y trabajo social: Gestionar la incorporación de psicólogos/as y trabajadores/as sociales en las unidades educativas, especialmente en zonas vulnerables, mediante alianzas con instituciones públicas, ONG o universidades.
- Revalorización e integración curricular de la identidad cultural Chicha: Incorporar saberes locales, lengua, cosmovisión y prácticas comunitarias dentro del currículo regionalizado. Promover espacios de expresión cultural y articularlos con los Proyectos Socio-comunitarios Productivos.
- Fortalecimiento del Plan de Convivencia Pacífica y Armónica: Revisar y relanzar el plan con enfoque participativo, asegurando su articulación con proyectos educativos,

contenidos curriculares y prácticas institucionales. Establecer mecanismos de evaluación y seguimiento comunitario.

- Fortalecimiento del rol del gobierno estudiantil y su liderazgo inclusivo: Promover la participación efectiva de los gobiernos estudiantiles, asegurando la equidad de género en la representación y creando espacios de formación política, organizativa y comunicacional.
- Trabajo con familias y comunidad: Impulsar procesos de sensibilización y formación con padres y madres sobre convivencia, género, prevención de violencia y acompañamiento afectivo. Estimular su participación corresponible en la vida escolar.
- Creación de espacios seguros y horizontales de denuncia: Establecer mecanismos confidenciales y accesibles de denuncia y atención a víctimas de violencia, que garanticen protección, acompañamiento y reparación, evitando revictimización.
- Política educativa con enfoque territorial: Desarrollar políticas públicas locales con enfoque territorial, interseccional y comunitario, que respondan a las problemáticas específicas de las y los estudiantes de Tupiza, incluyendo a pueblos indígenas, jóvenes rurales, niñas y adolescentes.
- Infraestructura educativa inclusiva: Gestionar el diseño y la adecuación de espacios físicos accesibles para estudiantes con discapacidad, superando la actual dependencia de esfuerzos familiares individuales.

CAPITULO VIII: SINTESIS Y CONCLUSIONES POR OBJETIVOS DEL DIAGNOSTICO

Objetivo 1: Diagnosticar la situación actual de violencia, discriminación y convivencia en unidades educativas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva (ESCP)

a. SÍNTESIS GENERAL DEL ANÁLISIS

El diagnóstico participativo realizado en unidades educativas de Presto, Tupiza, Chimeo, Macharetí y El Alto, ha permitido identificar que las dinámicas de violencia, discriminación y convivencia escolar en el nivel de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva se configuran como fenómenos complejos, interrelacionados y anclados en desigualdades estructurales históricas.

Entre los principales hallazgos, se identifican múltiples formas de violencia entre pares (física, psicológica, simbólica y digital), con énfasis en el bullying, el ciberacoso y la violencia por razones de género, que afectan de manera desproporcionada a adolescentes mujeres y a quienes expresan identidades sexuales o de género no normativas. A ello se suman expresiones de violencia adultocéntrica ejercidas por algunas figuras docentes, así como prácticas punitivas que debilitan la confianza y participación de estudiantes y familias.

La discriminación en el entorno educativo, se manifiesta principalmente por condiciones socioeconómicas, color de piel, lengua materna (quechu, aymara o guaraní) o diferencias físicas, y es especialmente visible entre estudiantes de 10 a 14 años. Aunque muchas de estas formas de violencia y exclusión son naturalizadas o minimizadas por los actores escolares, sus impactos son profundos, afectando el bienestar emocional, la permanencia y el rendimiento académico del estudiantado.

En cuanto a la convivencia escolar, se evidencia un desequilibrio entre los discursos normativos —como el Plan de Convivencia Pacífica y Armónica— y las prácticas reales en aula y comunidad. Si bien existen esfuerzos institucionales e interinstitucionales (como las redes de lucha contra la violencia, los Gabinetes de Atención Integral a Estudiantes o los gobiernos estudiantiles), estos no siempre logran articularse de forma efectiva ni cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios para garantizar una respuesta integral, oportuna y con enfoque de derechos.

Desde la mirada de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva, la problemática de la violencia y la discriminación no solo tensiona el horizonte pedagógico del vivir bien y la formación integral, sino que también pone en cuestión el rol de la escuela como espacio de reproducción o transformación de las relaciones de poder, género y saber.

b. TENSIONES ESTRUCTURALES IDENTIFICADAS

- Naturalización y silenciamiento de las violencias en el entorno escolar, reforzados por relaciones jerárquicas, machistas y adultocéntricas.
- Insuficiencia de mecanismos de prevención y atención efectiva frente a situaciones de violencia, especialmente en lo referido al ciberacoso y violencia simbólica.
- Desarticulación entre actores educativos (docentes, familias, directores/as, estudiantes, instituciones), dificultando la construcción colectiva de ambientes protectores.
- Falta de personal especializado (psicólogos/as, trabajadores/as sociales) y de formación docente en enfoques interseccionales, de género y descolonizadores.
- Débil implementación del Plan de Convivencia Pacífica y Armónica, que no logra consolidarse como política viva en las prácticas pedagógicas y comunitarias.
- Bajo involucramiento efectivo de padres y madres, especialmente de mujeres y representantes indígenas, en la toma de decisiones educativas.

c. DESAFÍOS PRINCIPALES

- Despatriarcalizar las prácticas escolares que reproducen relaciones de poder jerárquicas, sexistas o adultocéntricas, y que excluyen otras formas de ser, saber y convivir.
- Desarrollar capacidades institucionales y pedagógicas **para** identificar, prevenir y atender situaciones de violencia y discriminación con enfoques restaurativos, comunitarios y de derechos.
- Reconocer y visibilizar las violencias invisibles, como el racismo estructural, el clasismo y la homofobia, para desmontar su normalización en la vida escolar.
- Superar las brechas de acceso a formación docente especializada, en temáticas de género, diversidad, resolución pacífica de conflictos e interculturalidad crítica.
- Fortalecer el rol protagónico del estudiantado en los procesos de transformación educativa y de construcción de una convivencia democrática y no violenta.

d. POTENCIALIDADES DESDE LA ESCP

- Los Proyectos Socio-comunitarios Productivos (PSP) ofrecen un espacio privilegiado para integrar temas de convivencia, derechos humanos, equidad y justicia social con pertinencia cultural y territorial.
- La presencia de gobiernos estudiantiles y defensores escolares, cuando están acompañados adecuadamente, permite democratizar la gestión escolar e impulsar procesos de vigilancia activa contra la violencia.
- Las prácticas comunitarias ancestrales de resolución de conflictos (diálogo, reciprocidad, recomposición del tejido social) pueden ser recuperadas como herramientas pedagógicas en clave descolonizadora.
- El enfoque del vivir bien (suma qamaña) permite trascender modelos punitivos y fragmentarios, apostando por una ética del cuidado, el respeto mutuo y la armonía con la Madre Tierra como horizonte de convivencia.

Objetivo 2: Identificar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, relacionadas con la convivencia pacífica, la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad y la vida en armonía con la Madre Tierra

a. SÍNTESIS GENERAL DEL ANÁLISIS

El análisis integral de las entrevistas, encuestas y mesas de trabajo para el objetivo 2, evidencia que las y los estudiantes de Educación Secundaria Comunitaria Productiva enfrentan vacíos significativos en los aprendizajes relacionados con la convivencia, la igualdad, la inclusión y la armonía socioambiental, tanto a nivel curricular como en sus vivencias cotidianas dentro del sistema educativo.

Una de las principales necesidades identificadas es el aprendizaje sobre resolución pacífica de conflictos, manejo de emociones, empatía y diálogo, habilidades aún poco promovidas en el proceso educativo formal. Las y los estudiantes expresan reiteradamente su demanda por espacios para hablar, ser escuchados y expresar sus problemas sin temor a represalias, lo cual refleja no solo una necesidad pedagógica, sino también afectiva y relacional.

En el ámbito de la igualdad de género, persisten prácticas y discursos sexistas normalizados, desde la división de tareas escolares según el género, hasta el uso de insultos misóginos y homofóbicos. Las y los estudiantes demandan una formación integral en educación sexual, relaciones respetuosas, consentimiento y diversidad sexual y de género, con enfoques críticos, no moralizantes ni biologicistas. La ausencia de estos contenidos, o su tratamiento superficial, refuerza estereotipos y vulnera el derecho a una educación emancipadora.

En relación con la inclusión, se reconocen avances incipientes en el ingreso de estudiantes con discapacidad al sistema regular, aunque sin las condiciones pedagógicas, metodológicas ni infraestructurales necesarias para garantizar una participación efectiva. Las necesidades de aprendizaje también abarcan el reconocimiento y la valoración de las diferencias, el respeto a la diversidad física, lingüística y cultural, y la construcción de un entorno sin exclusiones.

Respecto a la interculturalidad, si bien existen estudiantes que hablan aymara, quechua, guaraní u otras lenguas originarias, la identidad cultural sigue estando en tensión con los mandatos de homogeneización escolar. Las prácticas ancestrales, los saberes comunitarios y las lenguas indígenas son frecuentemente desplazados del currículo, vistos como “complementarios” y no como base epistemológica. Esto genera un vacío formativo respecto a la historia, cosmovisión y prácticas socioculturales del propio territorio.

Finalmente, en lo que respecta a la vida en armonía con la Madre Tierra, se observa una fuerte desconexión entre los contenidos escolares y las experiencias comunitarias. Aunque existen iniciativas vinculadas a los Proyectos Socio-comunitarios Productivos (como huertos escolares o reciclaje), el vínculo entre educación y territorialidad no ha sido suficientemente

conceptualizado ni sistematizado desde una pedagogía crítica ambiental. Se identifica una necesidad urgente de revalorizar el pensamiento ecológico local, el vínculo espiritual con la tierra, y el cuidado comunitario como principios de vida y aprendizaje.

b. TENSIONES ESTRUCTURALES IDENTIFICADAS

- Vacíos curriculares y metodológicos en la enseñanza de contenidos relacionados con género, diversidad, resolución de conflictos e interculturalidad crítica.
- Predominio de enfoques disciplinarios, punitivos y biologicistas, especialmente en temas de sexualidad, que impiden un abordaje integral y transformador.
- *Poca articulación entre escuela y territorio*, que limita la apropiación de los saberes ancestrales y descontextualiza los aprendizajes.
- Ausencia de formación docente especializada en enfoques interseccionales, comunitarios, despatriarcalizadores y descolonizadores.
- Persistencia de jerarquías de saber y poder que privilegian el conocimiento occidental, masculino y urbano, en detrimento de lo comunitario, femenino o indígena.

c. DESAFÍOS PRINCIPALES

- Transformar el currículo desde una lógica descolonizadora, que incorpore los saberes locales, los principios del vivir bien y la convivencia armónica como ejes articuladores de los aprendizajes.
- Fortalecer las capacidades docentes para enseñar desde una pedagogía crítica que cuestione las violencias estructurales, los estereotipos de género y las exclusiones normalizadas.
- Ampliar el acceso a procesos formativos en educación emocional, ética del cuidado, salud sexual integral y diálogo intercultural, especialmente para adolescentes en situación de vulnerabilidad.
- Generar estrategias participativas que articulen a estudiantes, sabios/as comunitarios, familias y organizaciones sociales en la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas y emancipadoras.
- Reconstruir el vínculo entre educación y territorio, recuperando el conocimiento ecológico indígena y campesino para una convivencia sostenible y respetuosa con la Madre Tierra.

d. POTENCIALIDADES DESDE LA ESCP

- Los Proyectos Socio-comunitarios Productivos ofrecen un espacio idóneo para incorporar temáticas como género, convivencia, interculturalidad y sostenibilidad de manera aplicada y contextualizada.
- El enfoque del vivir bien, presente en la Ley 070, permite recuperar lógicas comunitarias de aprendizaje basadas en la reciprocidad, la solidaridad, el respeto y la pluralidad de saberes.

- La organización estudiantil (gobiernos estudiantiles y defensores escolares) puede ser una plataforma formativa para el ejercicio de ciudadanía crítica, participación democrática y defensa de derechos.
- El diálogo intergeneracional con autoridades originarias, madres sabias y líderes comunitarios puede enriquecer la educación con una visión amplia de lo humano, lo relacional y lo espiritual.
- La cosmovisión andino-amazónica, como propuesta epistemológica, posibilita una reconexión entre el aprendizaje, la comunidad y la naturaleza, integrando el sentir, pensar y hacer como procesos indisolubles.

Objetivo 3: Reconocer las necesidades de apoyo didáctico de las y los docentes, para fortalecer el abordaje de los contenidos relacionados con convivencia pacífica, igualdad, inclusión, interculturalidad y armonía con la Madre Tierra en el currículo

a. SÍNTESIS GENERAL DEL ANÁLISIS

El diagnóstico ha permitido identificar que las y los docentes de unidades educativas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva (ESCP) enfrentan limitaciones estructurales y formativas significativas para abordar de manera profunda, crítica y contextualizada los contenidos vinculados a convivencia, inclusión, equidad de género, diversidad, interculturalidad y sostenibilidad.

En primer lugar, se constata una insuficiente formación continua con enfoque integral sobre estas temáticas, tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Muchos docentes reconocen no contar con las herramientas necesarias para tratar con solvencia temas complejos como violencia de género, diversidad sexual, racismo, resolución no violenta de conflictos o el vínculo con la Madre Tierra. En la mayoría de los casos, estos contenidos son abordados de forma superficial, aislada o bajo una lógica biologicista y moralizante, sin integrar enfoques críticos ni pedagógicos actualizados.

En segundo lugar, existe una demanda reiterada por materiales didácticos contextualizados, guías pedagógicas, metodologías participativas y recursos audiovisuales que permitan mediar estos aprendizajes desde el territorio y el diálogo intercultural. Las y los docentes señalan que, si bien hay normativa y marcos referenciales (como el Plan de Convivencia Pacífica y Armónica o los lineamientos de la Ley 070), estos no se traducen en apoyos concretos que faciliten su implementación pedagógica en aula y comunidad.

Por otro lado, se identifican condiciones laborales adversas que limitan la innovación y la reflexión pedagógica: sobrecarga administrativa, falta de tiempo institucionalizado para la planificación conjunta, escaso acompañamiento técnico-pedagógico desde instancias distritales, y una débil articulación entre actores educativos (direcciones, juntas escolares, gobiernos estudiantiles, organizaciones sociales).

En el plano institucional, la ausencia de personal de apoyo especializado, como psicólogos/as, orientadores/as y trabajadores/as sociales, profundiza el peso que recae sobre las y los docentes en la gestión cotidiana de problemáticas de violencia, discriminación y exclusión, muchas de las cuales exceden sus competencias profesionales.

A pesar de este panorama, se destacan experiencias pedagógicas que revelan potencialidades para la transformación, como el uso de los Proyectos Socio-comunitarios Productivos (PSP) para trabajar la convivencia, la inclusión de saberes ancestrales en actividades escolares, y el compromiso ético de varios/as docentes que, desde su experiencia, intentan generar prácticas educativas más democráticas, equitativas y arraigadas en el territorio.

b. TENSIONES ESTRUCTURALES IDENTIFICADAS

- Déficit de formación docente especializada en temáticas de género, diversidad, interculturalidad y educación ambiental crítica.
- Carencia de recursos pedagógicos y materiales didácticos adecuados al enfoque de la ESCP y a la realidad sociocultural de cada comunidad.
- Carga burocrática y falta de acompañamiento pedagógico, que limita el tiempo y el espacio para la reflexión curricular colaborativa.
- Poca claridad institucional sobre cómo transversalizar los contenidos de igualdad, inclusión y convivencia en las distintas áreas del saber.
- Brechas generacionales y culturales entre el cuerpo docente y el estudiantado, que dificultan el abordaje empático y actualizado de las nuevas problemáticas juveniles.

c. DESAFÍOS PRINCIPALES

- Garantizar procesos formativos sistemáticos, descentralizados y continuos para docentes, con enfoque interseccional, descolonizador y despatriarcalizador.
- Diseñar e implementar estrategias de acompañamiento técnico-pedagógico que no sean punitivas ni verticalistas, sino basadas en el diálogo, la co-creación de saberes y el aprendizaje situado.
- Producir materiales educativos contextualizados, que integren saberes comunitarios, relatos locales, lenguas indígenas y experiencias pedagógicas emancipadoras.
- Fortalecer el trabajo colectivo entre docentes, a través de redes pedagógicas, comunidades de aprendizaje o círculos de estudio, especialmente en territorios rurales e interculturales.
- Ampliar el equipo técnico de apoyo multidisciplinario en las unidades educativas, incorporando profesionales en psicología, orientación y trabajo social con enfoque comunitario.

d. POTENCIALIDADES DESDE LA ESCP

- El currículo socio-comunitario productivo permite integrar contenidos de convivencia, inclusión, género e interculturalidad desde proyectos anclados en el territorio, lo que puede dinamizar estrategias pedagógicas innovadoras y significativas.
- La cosmovisión del vivir bien, junto con los principios del diálogo, el respeto, la complementariedad y la reciprocidad, ofrece una base filosófica y pedagógica para el diseño de prácticas educativas transformadoras.
- La recuperación de juegos tradicionales, saberes ancestrales, fiestas comunitarias y prácticas agrícolas sostenibles puede constituirse en una fuente valiosa para generar metodologías pedagógicas vivas, afectivas y descolonizadoras.
- La colaboración con organizaciones sociales, universidades y redes interinstitucionales abre la posibilidad de generar materiales didácticos conjuntos, talleres de formación y acciones educativas contextualizadas.
- El liderazgo pedagógico de maestras/os comprometidas/as que ya están incorporando estas temáticas, puede ser potenciado a través de procesos de sistematización y réplica en otros contextos.

Objetivo 4: Sistematizar referentes normativos, conceptuales y metodológicos relevantes, que orienten el diseño de la estrategia didáctica

a. SÍNTESIS GENERAL DEL ANÁLISIS

El diagnóstico evidenció una serie de referentes normativos, conceptuales y metodológicos que resultan fundamentales para orientar el diseño de estrategias didácticas en materia de convivencia pacífica, igualdad, inclusión, respeto a la diversidad y armonía con la Madre Tierra en el marco de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva (ESCP). Sin embargo, también se identificó que estos referentes aún no han sido plenamente apropiados ni aplicados de forma sistemática en los procesos educativos cotidianos, lo cual representa tanto un desafío como una oportunidad para el fortalecimiento del currículo vivo.

Desde el plano normativo, el sistema educativo boliviano cuenta con una arquitectura legal robusta, conformada por la Ley N.º 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, el Código Niña, Niño y Adolescente, la Ley N.º 348 contra toda forma de violencia hacia las mujeres, así como otras disposiciones ministeriales específicas (como la RM 1204/23 sobre convivencia escolar). Estas normas establecen el derecho a una educación libre de violencia, discriminación y racismo, así como la obligatoriedad de incorporar enfoques de género, descolonización, interculturalidad y participación comunitaria. No obstante, su difusión y apropiación en las unidades educativas es aún limitada, y muchas veces su aplicación depende de la iniciativa de actores específicos.

En el plano conceptual, existen importantes marcos referenciales en construcción, que articulan la noción de convivencia armónica con el Vivir Bien (Suma Qamaña), la educación emancipadora, la pedagogía de la ternura, la despatriarcalización, el antirracismo, la

educación sexual integral y el respeto a las diversidades sexo-genéricas. Sin embargo, se observa que estos marcos no han sido plenamente traducidos en propuestas pedagógicas contextualizadas, accesibles y dialogadas con los saberes comunitarios. Los y las docentes manifiestan desconocimiento o escasa claridad sobre cómo aplicar estos enfoques de forma didáctica, lo cual revela una tensión entre el mandato normativo y la práctica educativa concreta.

Metodológicamente, las estrategias existentes suelen centrarse en charlas, campañas y talleres puntuales, con escasa articulación curricular o continuidad didáctica. Se carece de rutas metodológicas integradas, de materiales adaptados a los contextos socioculturales locales y de instrumentos pedagógicos que promuevan la participación activa del estudiantado. Se destaca, sin embargo, el potencial de los Proyectos Socio-comunitarios Productivos (PSP), que —bien orientados— pueden constituirse en espacios privilegiados para transversalizar contenidos como la convivencia, el respeto a la diversidad, la prevención de violencias, el ejercicio de derechos y la revalorización cultural.

Asimismo, la sistematización de saberes locales, normas comunitarias y prácticas ancestrales relacionadas con la gestión de conflictos, el cuidado colectivo, la reciprocidad y la convivencia intercultural ha sido limitada, pero emerge como una potencial fuente epistemológica y metodológica para diseñar estrategias pedagógicas vivas y transformadoras.

b. TENSIONES ESTRUCTURALES IDENTIFICADAS

- Escasa apropiación y aplicación pedagógica de los marcos normativos existentes en el ámbito educativo, particularmente en zonas rurales o con alta diversidad cultural.
- Desconexión entre los referentes conceptuales críticos (descolonización, despatrrialización, diversidad sexual) y la práctica docente cotidiana.
- Falta de metodologías participativas integradas al currículo, que trabajen de forma sostenida las temáticas de violencia, inclusión y convivencia.
- Ausencia de sistematización y valorización de las normas y saberes comunitarios como fuentes legítimas de orientación educativa.
- Poca articulación entre el plan de convivencia, los contenidos curriculares y los procesos institucionales escolares.

c. DESAFÍOS PRINCIPALES

- Traducir los marcos normativos y conceptuales en estrategias pedagógicas concretas, accesibles y culturalmente pertinentes.
- Desarrollar metodologías didácticas contextualizadas, que promuevan aprendizajes significativos sobre convivencia, equidad, género, diversidad e interculturalidad.
- Sistematizar y visibilizar referentes culturales comunitarios (saberes ancestrales, normas tradicionales de resolución de conflictos, prácticas de reciprocidad) que fortalezcan el currículo desde una perspectiva pluriepistémica.

- Generar materiales educativos y guías metodológicas colaborativas, que articulen enfoques normativos con experiencias territoriales.
- Fortalecer el rol del PSP como eje articulador, promoviendo proyectos que integren la vida comunitaria, los derechos, el respeto a la diferencia y el cuidado del entorno.

d. POTENCIALIDADES DESDE LA ESCP

- La ESCP ofrece un marco pedagógico propicio para la contextualización de contenidos, al priorizar la producción de conocimientos desde el territorio, la comunidad y la práctica colectiva.
- El principio de communalidad, reciprocidad y complementariedad, presentes en las cosmovisiones indígenas y campesinas, constituye una fuente poderosa para el diseño metodológico.
- La existencia de normas ancestrales y formas propias de resolución de conflictos puede ser recuperada como parte de una pedagogía descolonizadora.
- La transversalización de valores comunitarios, ecológicos y de equidad en los PSP puede dar lugar a experiencias educativas integrales y transformadoras.
- El interés de docentes y actores comunitarios por articular saberes tradicionales con enfoques críticos contemporáneos, representa una base fértil para co-construir estrategias pedagógicas con pertinencia cultural y política.

Objetivo 5: Proponer recomendaciones pedagógicas y didácticas que contribuyan al desarrollo integral de contenidos curriculares vinculados a la convivencia armónica

a. SÍNTESIS GENERAL DEL ANÁLISIS

Los hallazgos del diagnóstico en las unidades educativas seleccionadas, muestran que la convivencia armónica enfrenta múltiples desafíos vinculados a distintas formas de violencia, discriminación y exclusión que interpelan tanto el currículo formal como las prácticas pedagógicas cotidianas. Se identifican expresiones de violencia física, psicológica, simbólica y digital entre pares; discriminación por razones étnicas, de género, clase social o condición física; escasa inclusión de la diversidad sexual y de género; y una débil apropiación del enfoque de derechos, equidad y cultura de paz por parte de docentes y actores comunitarios.

Aunque existen planes de convivencia y marcos normativos que abordan estas temáticas, su implementación ha sido fragmentaria, con escasa articulación al currículo y sin una estrategia pedagógica sostenida. Los materiales disponibles resultan poco contextualizados, y se evidencia una brecha importante en la formación docente sobre convivencia, género, diversidad, despatriarcalización, justicia restaurativa y metodologías participativas.

En este contexto, la Educación Secundaria Comunitaria Productiva ofrece una oportunidad única para resignificar la convivencia desde una pedagogía integral, situada, crítica y transformadora. La articulación entre el Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP), los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias de resolución de conflictos y los contenidos curriculares abre una vía fértil para fortalecer la convivencia armónica como experiencia vivida, no solo como contenido formal.

b. TENSIONES ESTRUCTURALES IDENTIFICADAS

- Desarticulación entre el plan de convivencia, el currículo y la práctica docente.
- Débil formación inicial y continua del profesorado en temas de convivencia, género, diversidad y derechos.
- Uso limitado de metodologías activas, participativas y críticas que promuevan el pensamiento reflexivo, el diálogo y la empatía.
- Falta de materiales didácticos culturalmente contextualizados.
- Reproducción de relaciones de poder jerárquicas dentro de las aulas y escasa participación estudiantil real en la gestión escolar.

c. DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

- Transformar la convivencia en contenido transversal del proceso educativo, más allá de las actividades esporádicas o talleres externos.
- Recuperar y resignificar los saberes comunitarios y normas ancestrales como fuentes de aprendizaje para la convivencia y la justicia restaurativa.
- Formar a las y los docentes en metodologías activas, críticas e interseccionales, que permitan integrar de forma significativa los contenidos sobre equidad, diversidad y derechos humanos.
- Fortalecer el rol del gobierno estudiantil y los defensores escolares como actores pedagógicos que promueven cultura de paz y participación democrática.
- Diseñar y sistematizar estrategias pedagógicas adaptadas a los contextos territoriales, con pertinencia cultural y enfoque descolonizador.

d. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

- Curricularización transversal de la convivencia armónica: Integrar los contenidos relacionados con derechos humanos, género, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, salud sexual y reproductiva, y diversidad en las distintas áreas de aprendizaje, bajo una lógica de transversalización crítica.
- Diseño de secuencias didácticas contextualizadas: Elaborar guías metodológicas participativas que permitan a las y los docentes abordar la convivencia desde la vida cotidiana del estudiantado, articulando debates, dramatizaciones, juegos de rol, PSP, proyectos colaborativos, salidas de campo y análisis de casos locales.
- Pedagogía comunitaria: Fortalecer los vínculos con la comunidad, invitando a sabias y sabios, autoridades originarias, madres, padres, defensorías y organizaciones sociales

para desarrollar actividades conjuntas sobre resolución de conflictos, reciprocidad, justicia restaurativa y ética del cuidado.

- Formación docente continua y situada: Promover procesos de formación-acción con enfoque interseccional y despatriarcalizador, incorporando metodologías como el círculo de diálogo, la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía de la ternura.
- Materiales didácticos plurales: Diseñar recursos educativos que representen la diversidad étnica, cultural, sexual y de género del país, evitando estereotipos y promoviendo referentes positivos. Incluir audiovisuales, cuentos, canciones, cartillas y herramientas TIC accesibles.
- Evaluación participativa: Incorporar mecanismos de evaluación cualitativa que permitan valorar el aprendizaje en torno a la convivencia, el respeto mutuo y la participación democrática, no solo desde indicadores cognitivos sino también actitudinales y relacionales.
- Potenciación del PSP como eje articulador: Vincular los proyectos socio-comunitarios productivos a problemas reales vinculados a la convivencia, la equidad, el racismo, la violencia de género o la discriminación, promoviendo soluciones creativas y colectivas desde el contexto local.
- Enfoque restaurativo y no punitivo: Sustituir las prácticas disciplinarias verticales por mecanismos de diálogo, mediación escolar, acuerdos colectivos y reflexión compartida, donde el error sea visto como oportunidad de aprendizaje.

e. POTENCIALIDADES DESDE LA ESCP

- Su base comunitaria, productiva y contextualizada ofrece un marco pedagógico fértil para repensar la convivencia desde el territorio.
- El PSP posibilita integrar los contenidos de convivencia con la vida, la identidad cultural y el sentido colectivo de la educación.
- La participación activa de estudiantes, familias y comunidades puede generar condiciones para una escuela más democrática, empática e inclusiva.
- La pedagogía del Vivir Bien (Suma Qamaña) permite fundamentar éticamente una educación centrada en el respeto, el equilibrio y la armonía con uno mismo, los otros y la naturaleza.

Conclusión general

El proceso de diagnóstico situacional y recopilación de referentes conceptuales y normativos, ha permitido construir una base sólida, plural y contextualizada para el diseño de una estrategia didáctica orientada a fortalecer la convivencia pacífica y armónica en la Educación Secundaria Comunitaria Productiva (ESCP), desde enfoques de inclusión, interculturalidad, igualdad de género, vida libre de violencia y armonía con la Madre Tierra.

Los resultados obtenidos a partir de encuestas, entrevistas y mesas de trabajo en distintos contextos educativos revelan que las formas de violencia y discriminación continúan

presentes en la vida escolar, afectando el bienestar emocional, la participación plena y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Se evidencian múltiples tensiones estructurales: naturalización de la violencia simbólica y digital; persistencia de prejuicios sexistas, racistas y clasistas; debilidad en los mecanismos institucionales para su abordaje; y escasa apropiación pedagógica de los marcos normativos existentes.

Sin embargo, el diagnóstico también identificó importantes potencialidades. La ESCP ofrece un marco pedagógico idóneo para articular saberes comunitarios, proyectos socio-productivos y contenidos curriculares con enfoques transformadores. Existen prácticas culturales, normas ancestrales, redes de cuidado y memorias colectivas que pueden ser rescatadas como fundamento de una pedagogía de la convivencia. Además, el involucramiento creciente del gobierno estudiantil, de las defensorías escolares, y de actores comunitarios, representa una oportunidad concreta para democratizar el espacio escolar y transversalizar la ética del cuidado, el respeto mutuo y la justicia social.

Los referentes normativos sistematizados —incluyendo la Ley 070, la Ley 348, el Código Niño, Niña y Adolescente, y normativa ministerial reciente— brindan un marco jurídico claro para garantizar una educación libre de violencias, discriminación y exclusión. Conceptualmente, enfoques como el Vivir Bien, la despatriarcalización, la pedagogía crítica y la justicia restaurativa ofrecen rutas teóricas y éticas para repensar el sentido de la educación desde una perspectiva integral y transformadora.

En suma, el diagnóstico permite afirmar que es no solo necesario, sino urgente, avanzar hacia una estrategia didáctica integral, contextualizada y co-construida, que promueva la convivencia como valor ético, contenido pedagógico y práctica cotidiana en la escuela. Esta estrategia deberá partir del reconocimiento de las realidades locales, potenciar el PSP como espacio articulador, y ofrecer herramientas metodológicas que fortalezcan el rol pedagógico de las y los docentes en la construcción de una educación liberadora, igualitaria, intercultural y en armonía con la vida.

CAPITULO IX: PROPUESTA DE INTERVENCION PEDAGOGICA INTEGRAL PARA LA CONVIVENCIA, LA INCLUSION Y LA TRANSFORMACION EDUCATIVA EN LA ESCP

1. Justificación

El diagnóstico participativo, realizado en unidades educativas de ESCP, evidencia la persistencia de múltiples formas de violencia, discriminación y exclusión, muchas de ellas naturalizadas, invisibilizadas o no abordadas de forma crítica. Al mismo tiempo, se identifican potencialidades pedagógicas y comunitarias —como la existencia de normas ancestrales de convivencia, redes de cuidado y saberes territoriales— que pueden constituir la base de una estrategia de intervención transformadora.

Esta propuesta, plantea un conjunto de acciones estructuradas para fortalecer la convivencia armónica, la equidad y el respeto a la diversidad desde una pedagogía crítica situada, despatriarcalizadora e interseccional, articulada con el Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP), el currículo oficial y los marcos normativos vigentes.

2. Objetivo General

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica integral que promueva la convivencia armónica, el respeto a la diversidad y la desnaturalización de las violencias en la ESCP, desde un enfoque interseccional, despatriarcalizador, intercultural y comunitario.

3. Objetivos Específicos

- Integrar transversalmente en el currículo contenidos, prácticas y valores orientados a la convivencia pacífica, la equidad y el respeto a la diversidad.
- Fortalecer las capacidades docentes para el abordaje pedagógico crítico de la violencia, la discriminación y la diversidad sexo-genérica, desde enfoques contextualizados.
- Promover la participación activa de estudiantes, gobiernos estudiantiles, familias y actores comunitarios en la construcción de una cultura de paz.
- Desarrollar materiales didácticos pertinentes, metodologías participativas y recursos educativos adecuados al contexto territorial y sociocultural de cada unidad educativa.

4. Resultados Esperados

- R1. Incorporación efectiva de contenidos sobre convivencia, diversidad y equidad en al menos cuatro áreas del currículo de la ESCP.
- R2. Docentes fortalecidos en el uso de metodologías restaurativas, críticas y comunitarias para el tratamiento pedagógico de las violencias.

- R3. Planes de convivencia revitalizados, socializados y apropiados por toda la comunidad educativa, con participación del gobierno estudiantil y las Juntas Escolares.
- R4. Producción y distribución de materiales didácticos con enfoque interseccional, culturalmente situados y accesibles.
- R5. Activación de espacios escolares de diálogo, expresión y cuidado, con enfoque restaurativo y corresponsabilidad intergeneracional.

5. Líneas de Acción

a. LÍNEA 1. CURRICULARIZACIÓN TRANSVERSAL DE LA CONVIVENCIA Y LA EQUIDAD

- Articulación de contenidos con áreas como Lenguaje, Ciencias Sociales, Educación para la Vida, y PSP.
- Desarrollo de secuencias didácticas sobre diversidad, resolución de conflictos, empoderamiento juvenil, saberes comunitarios y justicia restaurativa.
- Promoción de una evaluación cualitativa-formativa sobre habilidades socioemocionales y prácticas de convivencia.

b. LÍNEA 2. FORMACIÓN DOCENTE SITUADA Y CRÍTICA

- Diseño de módulos de formación continua sobre pedagogías feministas, interseccionales y comunitarias.
- Talleres sobre abordaje de violencias simbólicas, estructurales y digitales; educación sexual integral; y masculinidades no violentas.
- Creación de círculos pedagógicos para el intercambio de experiencias entre docentes.

c. LÍNEA 3. PARTICIPACIÓN CORRESPONSABLE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Fortalecimiento del rol del gobierno estudiantil y las defensorías escolares como actores clave de la convivencia.
- Espacios de diálogo intergeneracional con padres, madres, sabios/as, organizaciones sociales y autoridades originarias.
- Activación de mecanismos de justicia restaurativa en conflictos escolares.

d. LÍNEA 4. PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Y RECURSOS PEDAGÓGICOS

- Elaboración de cartillas ilustradas, podcasts, radionovelas y murales escolares sobre diversidad y derechos.
- Diseño de guías metodológicas para docentes con propuestas adaptadas a la realidad de la ESCP.
- Promoción del uso crítico y reflexivo de las tecnologías de información y redes sociales en aula.

6. Enfoques Transversales

- Interseccionalidad crítica: Para visibilizar la multiplicidad de desigualdades que afectan a estudiantes según su género, clase, etnia, orientación sexual, discapacidad o territorio.
- Despatriarcalización: Para desmontar las lógicas de dominación y exclusión basadas en el género y sus jerarquías.
- Educación descolonizadora: Para recuperar los saberes, lenguas y normativas comunitarias como base para una pedagogía liberadora.
- Justicia restaurativa y comunitaria: Como alternativa a la sanción punitiva, orientada a la reconciliación, la escucha activa y la reparación colectiva.

ANEXOS

- Documento Informe del Trabajo de Campo
- Encuestas Estructuradas de las cinco Unidades Educativas seleccionadas
 - U.E. Méndez Arco, Chimeo
 - U.E. Tamaniguatí, Macharetí
 - U.E. Juan José Tórrez, El Alto
 - U.E. 14 de Enero, Presto
 - U.E. Andrés de Santa Cruz, Tupiza
- Entrevistas en Profundidad de todos los actores entrevistados
 - Director de la Unidad Educativa
 - Gobierno Estudiantil
 - Junta Escolar
 - Autoridad Distrital
- Resúmenes de las Mesas de Trabajo en las unidades educativas seleccionadas
- Archivo fotográfico por lugar

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

a. TEXTOS NORMATIVOS

Asamblea Constituyente de Bolivia. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, N° 001.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley N° 070: Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, 20 de diciembre de 2010, Gaceta Oficial N° 0443

Estado Plurinacional de Bolivia. (2013). Ley N° 348, Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, 9 de marzo de 2013. Gaceta Oficial N° 549.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley N° 045: Ley contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación, 8 de octubre de 2010. Gaceta Oficial N° 402.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2014). Ley N° 548: Código Niño, Niña y Adolescente, 17 de julio de 2014. Gaceta Oficial N° 574.

Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (2024). *Desigualdad en el Desempeño Escolar en Bolivia: Factores Condicionantes del Rendimiento Escolar en Base a la Prueba Terce 2017*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2023). *Protocolo de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual en unidades educativas y centros de educación especial*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2023). *Guía para la identificación y denuncia de la violencia intrafamiliar en el ámbito educativo*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2023). *Curriculum base del sistema educativo plurinacional 2023*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2022). *Guía para una educación despatriarcalizadora*. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2022). *Lineamientos para la construcción del plan de convivencia pacífica y armónica en unidades educativas*. La Paz: Ministerio de Educación.

b. BIBLIOGRAFÍA TEÓRICA SOBRE CONVIVENCIA, GÉNERO, EDUCACIÓN COMUNITARIA, VIOLENCIA ESCOLAR

Furlán, A. & Spitzer, T. (Eds.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011*. Ciudad de México, México: ANUIES / COMIE.

Garaigordobil, M. (2017). *Ciberacoso: Victimización de adolescentes en el ciberespacio*. Madrid, España: Pirámide.

García Prince, E. (2010). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando?: Marco conceptual*. Caracas, Venezuela: PNUD / UNIFEM.

Guzmán, C. & Saucedo, C. (Eds.). (2015). *Voces y ecos: La violencia en las escuelas. Estudios en América Latina*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Lugo, A. & Mojica, L. (Eds.). (2019). *Interseccionalidad y educación: Perspectivas críticas desde el Sur Global*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza, B. (2014). *Ensayos de crítica feminista en nuestra América*. Ciudad de México, México: Herder.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Ortega Ruiz, R., Elipe, P., & Mora-Merchán, J. A. (2008). *Cyberbullying. El acoso escolar en la era digital*. Madrid, España: Ministerio de Educación.

Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Subirats, M. (Dir.). (2017). *Miradas coeducadoras*. Barcelona, España: Graó.

c. FUENTES INSTITUCIONALES Y POLÍTICAS

UNESCO. (2019). *Detener la violencia en las escuelas: Guía para los docentes*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372120>

Ministerio de Educación (Argentina). (2021). *Protocolo para la prevención e intervención ante situaciones de violencia en las instituciones educativas*. Secretaría de Educación.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_violencia_0.pdf

ONU Mujeres. (2020). *Prevenir la violencia contra las mujeres en la escuela: Manual para docentes*. Oficina Regional para las Américas y el Caribe.

<https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/11/prevenir-la-violencia-contra-las-mujeres-en-la-escuela>

Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación (ONU). (2022). *El derecho a la educación en la recuperación post-COVID-19*. A/HRC/50/27.

<https://undocs.org/A/HRC/50/27>

UNICEF. (2020). *Derecho a la educación en tiempos de COVID-19*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

<https://www.unicef.org/lac/informes/derecho-la-educacion-en-tiempos-de-covid-19>

CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe conjunto.

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

UNESCO. (2021). *La educación ante el cambio climático: Hacia un currículo sostenible*.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379590>