

**ESTUDIO SOBRE LA INCORPORACIÓN DEL
ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO EN
MATERIALES CURRICULARES DE INICIAL,
PRIMARIA Y SECUNDARIA**

MAGRITH MENA



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada 

 **GRADE**

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Estudio sobre la Incorporación del Enfoque de Igualdad de Género en Materiales Curriculares de Inicial, Primaria y Secundaria

Informe de consultoría: Proyecto FORGE

Lima, junio 2017

Autora: Magrith Mena

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

1. Introducción

El objetivo de la consultoría fue diseñar y aplicar una metodología de análisis que permita establecer el nivel de incorporación del enfoque de igualdad de género en los Programas Curriculares de Inicial, Primaria y Secundaria, producidos recientemente por el Ministerio de Educación.

El propósito del informe es doble: i) producir un insumo en la construcción de un indicador de monitoreo del Proyecto FORGE (indicador referido al Índice de Calidad de los instrumentos curriculares, que examina su alineación, consistencia, así como cuestiones de género y medio ambiente); y ii) elaborar recomendaciones puntuales dirigidas al Ministerio de Educación, para la mejora de la incorporación del enfoque de igualdad de género en los referidos Programas Curriculares.

Es importante mencionar que la metodología aplicada para el análisis de estos reportes (de elaboración del Índice, en particular) no es exactamente igual a la empleada en el análisis de género desarrollado en materiales curriculares anteriores por la consultora (Rutas del Aprendizaje, por ejemplo), por lo que en rigor ambos índices no son comparables. La diferencia en la metodología básicamente obedece a que son instrumentos curriculares con objetivos y formatos de presentación bastante diferentes. Así, mientras que los análisis anteriores de género se centraban sobre todo en la representación concreta de las relaciones de género a través de un análisis de personajes (cómo se representa a hombres, mujeres), el actual análisis considera esta representación, pero también analiza de modo particular otros elementos curriculares clave: descripción de los enfoques transversales, de las competencias, capacidades, estándares, desempeños. A dichos elementos curriculares, se aplica un análisis de contenido, que parte del enfoque de las ciencias sociales, para examinar dónde y cómo figura la cuestión de género.

2. Sobre el Enfoque de Igualdad de Género¹

La definición de igualdad de género se toma del último documento oficial en materia curricular, que son las modificaciones al Currículo Nacional 2017, publicadas el 8 de Marzo de 2017 (Resolución Ministerial Nro 159-2017-MINEDU; pag. 1), que se presenta a continuación:

"II. ENFOQUES TRANSVERSALES PARA EL DESARROLLO DEL PERFIL DE EGRESO

(...)

4. ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO⁹ *"Todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género, y por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados.*

Si bien aquello que consideramos "femenino" o "masculino" se basa en una diferencia biológica-sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Desde que nacemos, y a lo largo de nuestras vidas, la sociedad nos comunica constantemente qué actitudes y roles se esperan de nosotros como hombres y como mujeres. Algunos de estos roles asignados, sin embargo, se traducen en desigualdades que afectan los derechos de las personas, como por ejemplo cuando el cuidado doméstico es asociado principalmente a las mujeres se transforma en una razón para que una estudiante deje la escuela.

⁹ Tomado y adaptado del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012). "Transversalización de Igualdad de Género de las Políticas Públicas" En: Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017, página 20.

¹ Tomado en parte del informe final de consultoría, producido por Magrith Mena, "Representación de las relaciones de Género en Materiales producidos por el Ministerio de Educación. -Índice de Calidad", presentado el 22 de abril de 2015 al Proyecto FORGE.

Elementos a destacar de la anterior definición, para la posterior elaboración de metodología de análisis de los Programas Curriculares:

- El norte es la Igualdad (no la equidad).
- Implica que el género se entiende como construcción social
- Se abre el espacio para considerar las desigualdades de género como un problema social, a ser abordado (son problematizadas).
- Nota adicional: Si bien el tono principal es de entender al género desde la binariedad (hombre/mujer), también se abre espacio para trascender la misma a partir del término “identidad de género”.

Por otra parte, se destallan algunos aportes realizados desde las Ciencias Sociales que resultan relevantes en el establecimiento de lo que se entiende por género en este documento:

- En tanto el género alude a las diferencias construidas socialmente, se tiene que los seres humanos aprendemos a “ser hombres” a “ser mujeres” de acuerdo a nuestra socialización. Así, en base a lo señalado por Simone de Beauvoir podemos decir que no se nace mujer/hombre, sino que *se llega a serlo*. Esto se aprende desde la infancia y a lo largo de toda nuestra vida (Carrillo y León, 1998)
- En tanto construcciones sociales, además, las nociones de “masculinidad” y “feminidad” son conceptos con un carácter procesual (de proceso, dinámico, cambiante), tanto entre diferentes culturas, así como en una misma cultura en el tiempo.
- El género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos (Scott, 1996), se vincula al concepto de poder. Al respecto, en línea con lo planteado por Scott (1996) con base en Foucault, en este informe rechazamos la noción de que el poder social está unificado, es coherente y se halla centralizado. Esto, entonces, abre espacio para la agencia humana, entendida como posibilidad de negación, resistencia, reinterpretación y reinención. Es decir, la situación de las relaciones de género en nuestro país, en nuestra escuela, pueden ser transformadas/contestadas.
- Existen temas desde donde tradicionalmente se han realizado estudios de género. Más aun, estos temas han sido mencionados en el Plan Nacional de Igualdad de Género PLANIG: “Desde el enfoque de género es necesario considerar el empoderamiento y autonomía de las mujeres, la división sexual del trabajo, la independencia económica, una vida libre de violencia, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres, la corresponsabilidad familiar de mujeres y hombres, la conciliación de la vida familiar y laboral, y la paridad en la participación de la mujer en la toma de decisiones” (Planig, p.18).
- El aprendizaje de “ser hombre”, “ser mujer” implica la recepción de mensajes explícitos sobre cómo debemos comportarnos, qué atribuciones y cualidades debemos tener y qué roles asumir en nuestras interacciones sociales; estos atributos se constituyen en *estereotipos de género* cuando se establecen como inherentes a cada sexo, naturalizándose, como si fuesen algo propio *de ellos y de ellas* (Torrejón e Ipinze, 2012:10). La siguiente tabla resume los estereotipos comunes para niños, niñas, hombres y mujeres.

Estereotipos asignados a niñas, niños, mujeres y hombres

Niña	Niño	Mujeres	Hombres
Dócil	Valiente	Deben comportarse pasivamente	Deben tener la iniciativa par empezar una relación amorosa con las mujeres
Dependiente	Independiente	Sensibles	Racionales
Insegura	Seguro de sí	Tiernas	Rudos
Sensible	Razonable	Débiles	Fuertes
Hogareña	Inquieto	Abnegadas	Interesados

Comprensiva	Aventurero	Responsables de las tareas domésticas	Responsables de proveer el gasto familiar
Delicada	Tenaz	Dóciles	Rebeldes
Tierna	Fuerte	Apacibles	Violentos
Afectiva	Brusco	Rectadas	Expresivos
Intuitiva	Práctico	Introvertidas	Extrovertidos
Temerosa	Temerario	Fieles	Infieles
Sumisa	Desobediente	Pasivas	Activos
Pasiva	Activo	Responsables	Irresponsables
(Y muchos más...)	(Y muchos más...)	Dependientes	Independientes
		(Y muchos más...)	(Y muchos más...)

Tomado de Leñero (2010), pág. 21 y 22.

Por otra parte, para efectos del análisis, el lenguaje también es entendido como una construcción social, y por tanto, remitente a relaciones de poder. En esta línea, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) –empleado como referente en este estudio- se entiende como una disciplina que se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, constituida y legitimada por los usos del lenguaje – el discurso (Wodak, 2001).

3. Metodología²

3.1. La pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de incorporación del Enfoque de Igualdad de Género en los Programas Curriculares?

3.2. ¿Desde dónde partimos para responder esta pregunta?

El análisis desarrollado parte desde las ciencias sociales, para poder realizar un análisis de contenido, de corte cualitativo, abocado a identificar dónde y cómo figuran las cuestiones de género en los Programas Curriculares. En particular, se busca una coherencia o articulación (que se parta desde un mismo enfoque de entender al género y a la igualdad de género), que los contenidos referidos al género revelen características mínimas (género como construcción social, relaciones de género como problema social a ser abordado, y tener a la igualdad de género como norte).

3.3. El corpus de análisis

Se analizaron los programas Curriculares de Inicial, Primaria y Secundaria, tomados de la web del Ministerio de Educación, <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>, Disponibles en Marzo de 2016 (versión que incluye fotografías).

En cada Programa Curricular, se analizó:

- La presentación del Programa Curricular
- Los Enfoques Transversales en el Nivel de Educación (Inicial/Primaria/Secundaria)
- Área Curricular de Personal Social
- Área Curricular de Ciencia y Tecnología

El análisis se ha centrado en todas las competencias incluidas en cada nivel educativo, para los dos áreas curriculares seleccionadas. Se analizaron en total 9 competencias, donde 3 se encuentran presentes en los tres niveles educativos, y 6 están presentes en uno o dos niveles educativos.

El área de Personal Social se eligió dada la centralidad de las competencias que la componen, en el marco de la implementación del Enfoque de Igualdad de Género. El área de Ciencia y Tecnología se eligió de

² Esta metodología se basa en la metodología empleada anteriormente para realizar el análisis de género a materiales curriculares diferentes, como Rutas del Aprendizaje. Considerando la particularidad de los Programas Curriculares (sus objetivos), dicha metodología ha sido adaptada y modificada.

modo que este estudio analice las mismas áreas curriculares que otro estudio análogo -que analiza la incorporación del Enfoque Ambiental en los Programas Curriculares. Otra razón para elegir esta área curricular, es que al ser un área vinculada a las ciencias, suele ser un área donde las relaciones de género tienden a tener presentadas desde una perspectiva donde predomina lo masculino (“androcéntricas”; véase análisis de materiales curriculares anteriores elaborados por la consultora para el proyecto FORGE).

Tabla 1. Competencias analizadas, por nivel educativo

Área Curricular / Competencia	Inicial	Primaria	Secundaria
Personal Social			
Construye su identidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Convive y Participa Democráticamente en la Búsqueda del Bien Común	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construye su identidad como persona, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas	<input type="checkbox"/>	No aplica	No aplica
Construye interpretaciones históricas	No aplica	<input type="checkbox"/>	No aplica
Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	No aplica	<input type="checkbox"/>	No aplica
Gestiona responsablemente los recursos económicos	No aplica	<input type="checkbox"/>	No aplica
Ciencia y Tecnología			
Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo	No aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno	No aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4. Construyendo un Índice de Calidad de la Incorporación del Enfoque de Igualdad de Género para los Programas Curriculares 2016/7

El Índice de Incorporación del Enfoque de Igualdad de Género para los Programas Curriculares recientemente publicados por el MINEDU, es multidimensional en tanto aborda la cuestión de género desde diferentes ejes:

1. Mención al tema de Género
2. Demografía (volumen de personajes)
3. Incorporación en los Logros de Aprendizaje (Ejes Transversales; Descripción de Área y Enfoques sustentatorios de las mismas; Competencias, Capacidades, Estándares y Desempeños).
4. Uso del Lenguaje (“*Lenguaje Inclusivo*”)

Para cada Eje de análisis se ha determinado diferentes escenarios factibles de la incorporación del Enfoque de Igualdad de Género, que se traducen en cuatro categorías o niveles ordinales: Pre-Básico, Básico, Intermedio y Avanzado³.

A continuación se explica cada uno de estos Ejes de Análisis, así como sus respectivas 4 categorías.

Eje 1. ¿El tema de Género es Mencionado?

La premisa desde la que se parte es que los documentos deberían nombrar al género, incluyendo una definición del concepto o una referencia dónde encontrar la misma (referir a otro documento, por ejemplo), así como presentar elementos que permitan entender a las relaciones de género como una construcción social.

³ Se establecieron 4 categorías o niveles, de modo que el Índice de análisis sea compatible con los Índices aplicados a los anteriores materiales curriculares.

Pre-Básico: No se menciona el tema de género

Básico: Se menciona, pero con términos distintos al de “Igualdad de Género”

Intermedio: Se menciona, incluyendo el término “Igualdad de Género”

Avanzado: Se menciona, incluyendo el término “Igualdad de Género” + Incluye definición de Igualdad de Género acorde con instrumentos normativos pertinentes (LIO, PLANIG), sea dentro del texto o como referencia externa, donde se incluyen elementos para entender al género como una construcción social.

Eje 2. Demografía

Este es un aspecto tradicionalmente analizado en diferentes estudios de género enfocados en textos escolares (Ver Anderson, 1987; Sara-Lafosse, 1992; Benavides y Córdova, 2003; Espinoza, 2006). De acuerdo a estos estudios, el porcentaje de personajes hombres en textos escolares (dirigidos a estudiantes) ha ido decreciendo a lo largo de los años, pues bordeaba el 80% en los años 1980 (Anderson y Herencia, 1983), se mantuvo alrededor de este nivel en la década de 1990 (Sara-Lafosse) y se estableció alrededor del 60% en los años posteriores al 2000 (Benavides y Córdova, 2003; Espinoza, 2006)⁴.

El problema con la predominancia de personajes masculinos es que favorece una construcción androcéntrica de los seres humanos; favoreciendo una inexactitud cultural, a través de la cual la mayoría de las mujeres activas de una cultura están obviadas (Subiría, 1999). En concreto, tener una mayoría de estudiantes varones reproduce el estereotipo (y las prácticas sociales existentes hasta hace unas décadas) de que los niños y adolescentes varones gozaban de un mayor acceso a la escuela y a lo que ella representa (acceso al mundo letrado, al idioma oficial, a un mayor *status*). Por otro lado, el representar a docentes con predominancia de uno y otro sexo también resulta controversial. Por ejemplo, si se tiene una mayoría de docentes mujeres en los primeros grados, esto se asocia al rol de cuidado de niños/as pequeño/as con “lo femenino” –como una proyección de maternidad.

Para este eje se identifican y cuentan los personajes que figuran en los Programas Curriculares, a nivel de imágenes y de texto escrito. Luego se procede a clasificar estos personajes en dos Grupos poblacionales evaluados: niños/as y adultos. Se espera que cada grupo poblacional tenga una proporción balanceada por sexo en el volumen de personajes, es decir, que el porcentaje de personajes hombres oscile entre 40% y 60%.

Por otro lado, se han registrado también los personajes cuyo sexo no es posible de ser identificado, pues constituyen personajes interesantes. En el caso de las imágenes, abren la posibilidad de imaginar diferentes formas de “ser hombre”, de “ser mujer”, de trasgredir las fronteras que como sociedad buscamos construir en torno a “lo masculino” y “lo femenino”, cuestionando el hecho de que estas dos categorías tengan que ser necesariamente excluyentes en su representación. En el caso del texto escrito (cuando no se indica por ejemplo el nombre del personaje) esta referencia ayuda a imaginar que la persona que se encuentra ejecutando la acción descrita puede ser hombre o mujer, que esta característica (sexo) deja de ser relevante.

Pre-Básico: Ninguno de los grupos poblacionales muestra balance en número de personajes por sexo.

Básico: Sólo uno de los dos grupos poblacionales se encuentra balanceado. No se registra algún personaje con sexo indeterminado. No se registra referencia que abre espacio para trasgredir o cuestionar estereotipos y roles de género.

⁴ Los estudios nos son en estricto comparables, pues algunos sólo toman las imágenes (Benavides y otros); otros imágenes y referencias verbales (Anderson, y Sara-Lafosse); por otro lado, algunos ven diferentes tipos de textos escolares: por ejemplo, de toda la primaria (Anderson), sólo del curso Naturaleza y Comunidad en 3er Grado (Sara-Lafosse), etc. Sin embargo, brindan información para elaborar una tendencia en el tema.

Intermedio: Uno de los grupos poblacionales se encuentran balanceado. Se registra al menos un personaje con sexo indeterminado. Se registra al menos una referencia (en imagen o texto) que abre espacio para trasgredir o cuestionar estereotipos y roles de género.

Avanzado: Dos grupos poblacionales se encuentran balanceados. Se registra al menos un personaje con sexo indeterminado. Se registra al menos una referencia (en imagen o texto) que abre espacio para trasgredir o cuestionar estereotipos y roles de género.

Eje 3. Incorporación en Logros de Aprendizaje

Este tercer eje analiza cómo se encuentra incorporado el Enfoque de Igualdad de Género a nivel de:

- a) Los Ejes Transversales
- b) Descripción del Área y de los Enfoques que sustentan el desarrollo de las competencias
- c) Las competencias centrales relacionadas al enfoque de Igualdad de Género: Construye su identidad y Convive y Participa Democráticamente en la Búsqueda del Bien Común; ambas pertenecientes al área curricular de Personal Social
- d) Otras competencias de del área Curricular de Personal Social, así como del Área Curricular de Ciencia y Tecnología.

Dada la diferente naturaleza de cada uno de estos cuatro componentes del Eje (Ejes Transversales, Descripción de Área, ...), se ha establecido una clasificación que determina las categorías (pre-básica, básica, intermedio, avanzado) de modo *ad-hoc* para cada uno de los componentes.

a. Para los Ejes Transversales

Se consideran los siguientes elementos

- Al menos una referencia explícita que aporte a entender la cuestión de género como construcción social
- Al menos una referencia explícita a la cuestión de género como un problema social a ser atendido/abordado
- Al menos una referencia explícita que incluya a la igualdad de género (y no sólo a la equidad) como norte.
- Inclusión de algún ejemplo concreto sobre cómo se puede operativizar el enfoque transversal de igualdad de género, u otro.

Pre-básico: No cumple ninguna de las características

Básico: Cumple sólo 1

Intermedio: Cumple 2 o 3

Avanzado: Cumple las 4 características

Si se registra al menos una referencia explícita que no aporte (vaya en contra) del Enfoque de Igualdad de Género, el resultado retrocede una categoría.

b. Para la Descripción del área y Enfoques que Sustentan el Desarrollo de las Competencias

Se consideran los siguientes elementos

- Al menos una referencia que ABRA ESPACIO a entender la cuestión de género como construcción social (referencia a identidad u otros elementos como construcciones, etc.)
- Al menos una referencia ABRA ESPACIO a ver la cuestión de género como un problema social a ser atendido/abordado (referencias a espíritu crítico, al ser reflexivo/a, a analizar las consecuencias de los actos, etc.; también referencias para entender “la diferencia”)

- Al menos una referencia que incluya a la igualdad de género (y no sólo a la equidad) como norte (términos como democracia, ciudadanía, etc.)
- Ausencia de referencias que vayan en contra del Enfoque de Género (que reproduzcan estereotipos, que vislumbren a una identidad de género/orientación sexual como superior a otra, etc.)

Pre-básico: No cumple ninguna de las características

Básico: Cumple sólo 1

Intermedio: Cumple 2 o 3

Avanzado: Cumple las 4 características

c. Para las competencias centrales en la incorporación del Enfoque de Igualdad de Género

Son las competencias I) Construye su Identidad y II) Convive y Participa Democráticamente en Búsqueda del Bien Común; pertenecientes al área de Personal Social y presentes en los tres niveles educativos.

Se analizan los siguientes elementos, cada uno de ellos se analiza a nivel de Competencias, Capacidades, Estándares y Desempeños:

- Presencia de elementos (implícitos o explícitos) que permitan comprender al Género como Construcción Social
- Presencia de elementos (implícitos o explícitos) que permitan comprender la cuestión de género como un problema social a resolver/abordar.
- Presencia de elementos (implícitos o explícitos) que apunten a considerar la Igualdad de Género como norte de las relaciones humanas.
- Ausencia de elementos explícitos que constituyan referencias contrarias al Enfoque de Igualdad de Género
- Se espera que en algún lugar de la descripción de la competencia (incluyendo capacidades, estándares y desempeños) se espera que se registre al género como parte de la identidad de los sujetos. Asimismo, se espera que la identidad de género y a la orientación sexual sean expuestas como causas de discriminación y/o violencia.

Pre-básico: No cumple ninguna de las características

Básico: Cumple sólo 1

Intermedio: Cumple 2 o 3

Avanzado: Cumple las 4 o 5 características

d. Para las otras competencias

Personal Social

- Personal Social - Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas
- Personal Social - Construye Interpretaciones históricas
- Personal Social - Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente
- Personal Social - Gestiona responsablemente los recursos económicos

Ciencia y Tecnología

- Ciencia y Tecnología - Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos

- Ciencia y Tecnología - Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo
- Ciencia y Tecnología - Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno

Incluyen competencias de las áreas curriculares de Personal Social y Ciencia y Tecnología.

Elementos de análisis (a nivel global, en competencias, capacidades, estándares y/o desempeños):

- Referencias implícitas que permitan trabajar el Enfoque de Igualdad de Género
- Referencias explícitas que permitan trabajar el Enfoque de Igualdad de Género
- Ausencia de elementos explícitos que constituyan referencias contrarias al Enfoque de Igualdad de Género

Pre-básico: No cumple ninguna de las características

Básico: Cumple sólo 1

Intermedio: Cumple 2

Avanzado: Cumple las 3

Eje 4. Uso del Lenguaje

En tanto partimos de entender el lenguaje como una construcción social –y por tanto, remitente a relaciones de poder, éste se torna en un ámbito clave para el estudio de las representaciones de “lo masculino”/ “lo femenino”. Por otra parte, es sabido que hace algún tiempo el tema del *Lenguaje Inclusivo*⁵ fue materia de discusión entre las diferentes direcciones del Ministerio de Educación (Mena, 2014); de hecho, en el 2015 fue publicada una Resolución que sienta una postura al respecto (Resolución de Secretaría General Nro 188-2015 MINEDU)

Este eje en concreto investiga entonces cuáles son las formas en que los hombres y mujeres son nombrados, a través del uso del lenguaje en los textos.

Se analizan tres partes de los Programas Curriculares:

Elementos de análisis:

- Presencia de desdoblamiento lingüísticos para sujetos colectivos. Ejemplo: niños y niñas; los y las estudiantes; etc.) Se espera encontrar al menos dos desdoblamiento lingüísticos; la primera debe estar dentro de la primera página del texto analizado, y la siguiente puede estar a lo largo del cuerpo del documento.
- Presencia de estrategias (recursos lingüísticos) que contribuyan a la igualdad de género, es decir, a la representación de hombres y mujeres en términos de igualdad. Ejemplos: emplear el término “personas”, en lugar de “el hombre”; hablar de “el adulto significativo” en lugar de “la mamá” para estudiantes de los primeros ciclos; referirse a “la plana docente”, en lugar de “los docentes”. Se espera que se incluya al menos una de estas referencias.
- Ausencia de referencias sexistas: frases o palabras que reflejen una inferiorización de la mujer, o de una identidad de género/orientación sexual en particular. Ejemplos: “El hombre”, para referirse a la humanidad; “El Sr. Pérez y señora”, para hablar de una pareja La Señora y el Señor Pérez. Se espera no encontrar ninguna de estas referencias (totalmente ausentes).

⁵ En este informe se decidió no llamar a este eje *Lenguaje Inclusivo*. Si bien este es el nombre que lleva en diferentes documentos normativos que buscan establecer pautas en la redacción de los documentos oficiales referidas al género, dicho nombre no sólo alude a una relación jerárquica (un sector que *incluye* a otro, desde un lugar de *benevolencia*) sino que también se emplea cotidianamente para describir las relaciones entre culturas o de clase.

Pre-Básico: No se cumple ninguna de estas tres condiciones.

Básico: Sólo se cumple 1 condición.

Intermedio: Se cumplen 2 condiciones.

Avanzado: Se cumplen 3 condiciones.

Obtención del Índice de Incorporación del Enfoque de Igualdad de Género
(para cada Programa Curricular)

Finalmente, para obtener el Índice Total de cada Programa Curricular, se elabora un promedio simple de los resultados obtenido en cada uno de los cuatro Ejes.

4. Resultados

La siguiente tabla resume los resultados del análisis del Índice. Para cada uno de los niveles educativo, inicial, primaria y secundaria, se ha encontrado que la incorporación del enfoque de igualdad de género en los Programas Curriculares se encuentra en un Nivel Intermedio.

Los casilleros en color plomo indican que el análisis no se elaboró para dicho elemento, pues no se encontró en el Programa Curricular.

	Inicial	Primaria	Secundaria
INDICE GLOBAL	INTERMEDIO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Eje 1. ¿La cuestión de género es mencionada?	AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO
Eje 2. Demografía	INTERMEDIO	INTERMEDIO	AVANZADO
Eje 3. Incorporación en Logros de Aprendizaje	BÁSICO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
A. Descripción de los Ejes Transversales	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>
B. Descripción del área y Enfoques que Sustentan el Desarrollo de las Competencias	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>
Personal Social	Intermedio	Avanzado	Avanzado
Ciencia y Tecnología	Intermedio	Intermedio	Intermedio
C. En las competencias centrales para el Enfoque de Igualdad de Género	Básico	Intermedio	Intermedio
Personal Social - Construye su Identidad	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Descripción de Competencia	Avanzado	Avanzado	Avanzado
Descripción de Capacidades		Avanzado	Avanzado
Estándares	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Desempeños	Intermedio	Intermedio	Intermedio
Personal Social - Convive y Participa Democráticamente en búsqueda del Bien Común	Básico	Intermedio	Intermedio
Descripción de Competencia	Intermedio	Básico	Básico
Descripción de Capacidades		Avanzado	Avanzado
Estándares	Básico	Básico	Básico
Desempeños	Básico	Intermedio	Intermedio
D. En las otras competencias	Básico	Intermedio	Intermedio
Personal Social - Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas	Básico		
Personal Social - Construye Interpretaciones históricas		Avanzado	
Personal Social - Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente		Intermedio	
Personal Social - Gestiona responsablemente los recursos económicos		Básico	
Ciencia y Tecnología - Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos	Intermedio	Básico	Intermedio
Ciencia y Tecnología - Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo		Intermedio	Intermedio
Ciencia y Tecnología - Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno		Intermedio	Intermedio
Eje 4. Estilo de Redacción	INTERMEDIO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
A. Presentación y Ejes Transversales	<i>Básico</i>	<i>Básico</i>	<i>Básico</i>
B. Personal Social	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>
C. Ciencia y Tecnología	<i>Avanzado</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Intermedio</i>

Eje 1. ¿El tema de Género es Mencionado?

	Inicial	Primaria	Secundaria
	AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO
¿Es mencionado?	Si	Si	Si
	Igualdad de Género, mencionado como enfoque transversal de la ed. inicial (p.26)	Igualdad de Género, es mencionado como enfoque transversal de la educación primaria (p.20)	Igualdad de Género, es mencionado como enfoque transversal de la educación secundaria (p.20)
	Igualdad de Género, como enfoque transversal, es mencionado en introducción a Áreas Curriculares (p.66)	Igualdad de Género, como enfoque transversal, es mencionado en introducción a Áreas Curriculares (p.68)	Igualdad de Género, como enfoque transversal, es mencionado en introducción a Áreas Curriculares (p.60)
	También se menciona en la descripción de los estándares de la competencia "Construye su Identidad".	También se menciona en la descripción de los estándares de la competencia "Construye su Identidad".	También se menciona en la descripción de los estándares de la competencia "Construye su Identidad".
Con término "Igualdad de Género" o "Equidad de Género"	Si	Si	Si
	Igualdad de Género Equidad (se relaciona con las personas...)	Igualdad de Género Equidad (se relaciona con las personas...)	Igualdad de Género Equidad (se relaciona con las personas...)
Se incluye definición del Término "Igualdad de Género"	Si	Si	Si
	Definición de Género y de Igualdad de Género en el glosario de Términos. Esta definición de Igualdad de Género es consistente con el PLANIG. También se cuenta como referencia externa, en una nota al pie en el Capítulo II "Ejes Transversales"	Definición de Género y de Igualdad de Género en el glosario de Términos. Esta definición de Igualdad de Género es consistente con el PLANIG. También se cuenta como referencia externa, en una nota al pie en el Capítulo II "Ejes Transversales"	Definición de Género y de Igualdad de Género en el glosario de Términos. Esta definición de Igualdad de Género es consistente con el PLANIG. También se cuenta como referencia externa, en una nota al pie en el Capítulo II "Ejes Transversales"
	Se recomienda, incluir una referencia en el cuerpo del texto que remita al lector/a acudir a revisar o leer el glosario, donde podría incluirse al menos una razón por la que este glosario debe ser consultado. Se hace referencia al mismo en el Índice, mas no en el cuerpo de texto del Programa Curricular.	Se recomienda, incluir una referencia en el cuerpo del texto que remita al lector/a acudir a revisar o leer el glosario, donde podría incluirse al menos una razón por la que este glosario debe ser consultado. Se hace referencia al mismo en el Índice, mas no en el cuerpo de texto del Programa Curricular.	Se recomienda, incluir una referencia en el cuerpo del texto que remita al lector/a acudir a revisar o leer el glosario, donde podría incluirse al menos una razón por la que este glosario debe ser consultado. Se hace referencia al mismo en el Índice, mas no en el cuerpo de texto del Programa Curricular.

Eje 2. Demografía

Inicial: Intermedio

- El volumen de los personajes niños/as por sexo se encuentra balanceado: rodea el 50%. Los personajes adultos, por el contrario, están desbalanceados (total personajes son mujeres).
- Se registra la inclusión de al menos un personaje de sexo indeterminado
- Se registra al menos una imagen o referencia textual que trasgreda o abra el espacio para cuestionar estereotipos de género
- No se registran referencias que refuercen estereotipos de género, de manera exacerbada.

Se recomienda:

- incluir al menos una persona adulta de sexo masculino que ejerza actividades de cuidado infantil, sea como docente, promotor, o como padre de familia.
- El balance de personajes por sexo, en personajes niños/as, se explica básicamente por los personajes a nivel de imágenes; a nivel de texto escrito este balance se pierde (la mayoría, 57% de personajes niños son hombres) se recomienda balancear por sexo los personajes incluidos en los ejemplos de los desempeños. Por ejemplo, en los desempeños referidos a la competencia Construye su Identidad, nivel Inicial, se tiene que de los 23 niños/as citados en ejemplos: 17 (74%) son hombres y 6 (26%) son mujeres.

Primaria: Intermedio

- Se tiene que el volumen de los personajes niños/as por sexo se encuentra balanceado: rodea el 50%. El volumen de los personajes adultos no se encuentran balanceados por sexo, cerca del 80% de personajes son mujeres, que es un porcentaje mayor a la proporción de docentes mujeres en el nivel primaria de acuerdo al Censo Escolar 2013: 65%)
- Se registra la inclusión de al menos un personaje de sexo indeterminado
- Se registra al menos una imagen o referencia textual que trasgreda o abra el espacio para cuestionar estereotipos de género
- No se registran referencias que refuercen estereotipos de género, de manera exacerbada.

Se recomienda:

- incluir un mayor número de personajes adultos hombres ejerciendo labores de docencia o de cuidado de los niños/as en un plano familiar. Esto en tanto los personajes adultos tienen una predominancia femenina que excede la proporción de docentes mujeres observada en la realidad de las escuelas (censo escolar 2013).
- El balance de personajes por sexo, en personajes niños/as, se explica básicamente por los personajes a nivel de imágenes; a nivel de texto escrito este balance se pierde (la mayoría, 57% de personajes niños son hombres) se recomienda balancear por sexo los personajes incluidos en los ejemplos de los desempeños. En los desempeños de las competencias de Ciencia y Tecnología es común sólo emplear niños hombres como personajes, ninguna niña.

Secundaria: Avanzado

- El volumen de personajes adultos, así como de los niños/as, se encuentra balanceado por sexo (en ambos casos el porcentaje bordea el 50%)
- Se registra la inclusión de al menos un personaje de sexo indeterminado
- Se registra al menos una imagen o referencia textual que trasgreda o abra el espacio para cuestionar estereotipos de género
- No se registran referencias que refuercen estereotipos de género, de manera exacerbada.
- Se recomienda balancear los personajes por sexo, revisando cada competencia. En los desempeños de las competencias de Ciencia y Tecnología es común sólo emplear niños hombres como personajes, ninguna niña.

Volumen y Porcentaje de Personajes, por Sexo, Tipo de Referencia y Nivel Educativo

Personajes NIÑOS/AS por sexo	IMÁGENES								TEXTO ESCRITO								TOTAL							
	Inicial		Primaria		Secundaria		Total		Inicial		Primaria		Secundaria		Total		Inicial		Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hombres	94	46	184	46	148	45	426	46	17	57	5	100	0	0	22	61	111	47	189	47	148	45	448	46
Mujeres	101	50	210	53	180	54	491	53	6	20	0	0	0	0	6	17	107	46	210	52	180	54	497	51
Indeterminado	9	4	4	1	3	1	16	2	7	23	0	0	1	100	8	22	16	7	4	1	4	1	24	2
Total	204	100	398	100	331	100	933	100	30	100	5	100	1	100	36	100	234	100	403	100	332	100	969	100

Personajes ADULTOS por sexo	IMÁGENES								TEXTO ESCRITO								TOTAL							
	Inicial		Primaria		Secundaria		Total		Inicial		Primaria		Secundaria		Total		Inicial		Primaria		Secundaria		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hombres	0	0	16	22	15	42	31	22	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	16	22	15	42	31	22
Mujeres	34	100	57	78	19	53	110	77	0	-	0	-	0	-	0	-	34	100	57	78	19	53	110	77
Indeterminado	0	0	0	0	2	6	2	1	0	-	0	-	0	-	0	-	0	0	0	0	2	6	2	1
Total	34	100	73	100	36	100	143	100	0	-	0	-	0	-	0	-	34	100	73	100	36	100	143	100

Referencias (imagen o referencia textual) que trasgreda o abra el espacio para cuestionar estereotipos de género

Inicial	<ul style="list-style-type: none"> o Niña en p. 113: gesticula con las manos, se expresa en una ronda donde ella está parada y sus compañeros/as están sentados. o Niña en p. 97: parece estar aprendiendo a caminar y se le ve sortear una zanja sola y decididamente. o Bebé hombre o mujer (indeterminado) en primer plano en la foto grande de la p. 102. o Niña que salta enérgica y activa en p. 228. o Desempeños 5 años, Personal Social, Competencia Construye su identidad (p.79): “Participa de diferentes acciones de juego o de la vida cotidiana asumiendo distintos roles, sin hacer distinciones de género. Ejemplo Un niños se ofrece para barrer el piso de su aula después de la lonchera, mientras su compañera mueve las sillas”.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> o En p. 49. 2 niñas y un niño leen, pero una de las niñas lee en voz alta, como guiando a los/las demás. o Niña en p. 147 capta la atención de todas y todos y los hace reír, como si hiciera un show y los demás fueran su público. o p. 172, foto grande enfocada de forma que se ve un/a niño/a de sexo indeterminado escribiendo en un cuaderno. o p. 184, unos 10 de estudiantes hacen de pie una dinámica, se ven poco rostros, pero una niña sonriente es la protagonista. Se empata con la imagen que hay 2 páginas o Desempeños Primer Grado, Personal Social, Competencia Construye su identidad (p. 77): Un niño expresa que es capaz de realizar tareas: “Yo barro”.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> o En la carátula, una alumna explica y gesticula mientras 4 alumnos y 1 alumna la escuchan con atención. es significativo que esta imagen se encuentre en la carátula. o p. 56-57, 4 alumnas haciendo un programa radial en el aula. o p. 147, alumna explica algo a 3 alumnos, es el centro de atención por más que es minoría en ese grupo de 4 personas. o p. 249, alumna expone con seguridad gesticulando con las manos frente a 2 alumnos hombres que la observan exponer. Refleja capacidad de liderazgo. o p. 257, imagen de alumna levantando la mano para participar, al lado de un alumno que sólo contempla. Refleja proactividad e iniciativa de la alumna.

Eje 3. Incorporación en Logro de Aprendizajes

A. En descripción de los Ejes Transversales a la Educación Básica

	Inicial	Primaria	Secundaria
	INTERMEDIO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Género como Construcción Social	Si*	Si*	Si*
Género como problema social a resolver/abordar	Si*	Si*	Si*
Norte: Igualdad	Si* El título del Enfoque Transversal "Igualdad de Género"	Si* El título del Enfoque Transversal "Igualdad de Género"	Si* El título del Enfoque Transversal "Igualdad de Género"
Especificidad: ¿Incluye ejemplo concreto de cómo puede abordarse?	No	No	No
<p>Recomendación (Aplica para los tres niveles). Incluir algún ejemplo, sea referido al enfoque de igualdad de género u otro, donde se pueda apreciar más concretamente cómo se evidencia en el día a día escolar la implementación de los mismos. Los ejemplos concretos pueden variar por nivel educativo.</p> <p>Se tiene un espacio particular para incluir esto, cuando se trae el ejemplo de cómo la puesta en práctica de un proyecto sobre plantas medicinales en la escuela permite el desarrollo de diferentes competencias y enfoques transversales, en simultáneo. Pero no se incluye especificaciones más concretas que permitan imaginar opciones de cómo operacionalizar estos enfoques transversales, y en particular enfoque de igualdad de género. Es conveniente complementar este ejemplo con la alusión a situaciones concretas, en tanto los enfoques transversales apuntan a cambios de actitudes (podríamos decir, un cambio cultural) donde no necesariamente resulta evidente cómo puede llevarse a cabo. Más aun, diversas situaciones cotidianas que remiten a una desigualdad de género justamente pasan inadvertidas para la mayor parte de ciudadanos/as, y se requiere un proceso de aprendizaje que permita visibilizar y buscar transformar estas situaciones. Aquí también se puede incluir una llamada para que el lector/a pueda acudir al Glosario que se encuentra al final del currículo.</p>			

* No se especifica de manera explícita, pero sí se incluye una nota al pie donde se sugiere acudir al capítulo correspondiente a los enfoques transversales en el currículo nacional.

B. En descripción del Área y en los Enfoques que Sustentan el Desarrollo de las Competencias

	Inicial	Primaria	Secundaria
	INTERMEDIO	AVANZADO	AVANZADO
Personal Social y Ciencia y Tecnología (Índice conjunto)			
PERSONAL SOCIAL En general, la propuesta es consistente con el enfoque de género.	INTERMEDIO Enfoque de Desarrollo personal Enfoque de Ciudadanía Activa Enfoque Humanizador	AVANZADO Enfoque de Desarrollo personal Enfoque de Ciudadanía Activa	AVANZADO Enfoque de Desarrollo personal Enfoque de Ciudadanía Activa

Género Como construcción social	Elementos que aportan: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona se entiende como un proceso • Desarrollo de la persona se entiende como proceso multidimensional (transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, sociales, etc.). • Se invita a que la persona se vincule con el mundo natural y social de manera más integradora 	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona se entiende como un proceso • Desarrollo de la persona se entiende como proceso multidimensional (transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, sociales, etc.). • . Enfoque de Desarrollo Personal: Vincularse con el mundo natural y social de manera integradora 	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona se entiende como un proceso • Desarrollo de la persona se entiende como proceso multidimensional (transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, sociales, etc.). • . Enfoque de Desarrollo Personal: Vincularse con el mundo natural y social de manera integradora
Como problema a social a resolver/ abordar	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Se enfatizan procesos de reflexión y en la construcción de un punto de vista crítico y ético para relacionarse con el mundo • Enfoque de Ciudadanía Activa: Propiciar procesos de reflexión crítica sobre la vida en sociedad 	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de Ciudadanía Activa: Propiciar procesos de reflexión crítica sobre la vida en sociedad • Ciudadanos democráticos con sentido crítico, reflexivo.... Que constituyen como agentes de cambio social 	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de Ciudadanía Activa: Propiciar procesos de reflexión crítica sobre la vida en sociedad • Ciudadanos democráticos con sentido crítico, reflexivo.... Que constituyen como agentes de cambio social
La igualdad como norte Proxy: democracia (¿desde dónde se entiende la otredad?)	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Escuela como espacio de socialización y encuentro con la diferencia • Enfoque de Ciudadanía Activa: Propiciar una convivencia democrática, y la disposición al enriquecimiento mutuo 	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanos democráticos con sentido crítico, reflexivo.... Que constituyen como agentes de cambio social • Ciudadanos conscientes de ser parte de una colectividad que es diversa • Enfoque de Ciudadanía Activa: Propiciar una convivencia democrática, y la disposición al enriquecimiento mutuo 	Elementos que aportan <ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanos democráticos con sentido crítico, reflexivo.... Que constituyen como agentes de cambio social • Ciudadanos conscientes de ser parte de una colectividad que es diversa Enfoque de Ciudadanía Activa: Propiciar una convivencia democrática, y la disposición al enriquecimiento mutuo
Elemento que no necesariamente favorece al enfoque de Igualdad de Género	El enfoque humanizador, si bien alude a la dignidad humana, a la verdad, la paz, solidaridad, bien común, justicia, etc. Resulta relativamente inconsistente con la Igualdad de Género, en tanto legitima una única forma de vivir la espiritualidad, que es la doctrina de la iglesia católica.	No se registran	No se registran

Recomendaciones	<p>Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar incluir el término de Ciudadanía Democrática, como el horizonte al que se espera llegar con el/la estudiante, donde las competencias que logre en los ciclos I y II serán la base para lograr esto. Así habría coherencia con el empleo de este importante término en los tres niveles educativos • Evaluar incluir al final no sólo referencia a una sociedad equitativa, sino una sociedad donde prime la igualdad entre las personas. • Evaluar la revisión del desarrollo del Enfoque Humanizador, de modo tal que abra la posibilidad de legitimar otras formas de vivir la espiritualidad en los/as estudiantes. 	<p>Recomendaciones</p> <p>En la presentación el Área Curricular, se sugiere</p> <ul style="list-style-type: none"> • incluir mención a formación de la identidad desde la seguridad y la confianza en la descripción del área curricular. Da la sensación de que la descripción del área se centra a partir de primaria y secundaria en la función de ciudadanos como agentes de cambio social, y se deja de lado (o pierde protagonismo) la dimensión de formación de identidad más a nivel individual/identidad • Incluir mención a la escuela como lugar de socialización, de encuentro con “lo diferente” (la alteridad en términos más teóricos, pero mencionado con palabras sencillas). • Evaluar incluir al final no sólo referencia a una sociedad equitativa, sino una sociedad donde prime la igualdad entre las personas. 	<p>Recomendaciones</p> <p>En la presentación el Área Curricular, se sugiere</p> <ul style="list-style-type: none"> • incluir mención a formación de la identidad desde la seguridad y la confianza. Da la sensación de que en la descripción se centra a partir de primaria y secundaria en la función (valiosa) de ciudadanos como agentes de cambio social, y se deja de lado la dimensión de formación más a nivel individual/identidad • Incluir mención a la escuela como lugar de socialización, de encuentro con “lo diferente” (la alteridad en términos más teóricos, pero mencionado con palabras sencillas). • Incluir referencia a que se busca formar Ciudadanos conscientes de ser parte de una colectividad que es diversa (pues esto aparece en primaria, pero no en secundaria) • Evaluar incluir al final no sólo referencia a una sociedad equitativa, sino una sociedad donde prime la igualdad entre las personas.
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	INTERMEDIO Enfoque Indagar científicamente Enfoque de Alfabetización Científica y Tecnológica	INTERMEDIO Enfoque Indagar científicamente Enfoque de Alfabetización Científica y Tecnológica	INTERMEDIO Enfoque Indagar científicamente Enfoque de Alfabetización Científica y Tecnológica
Género Como construcción social	<input type="checkbox"/> Reconocimiento y valoración de niños/as como seres curiosos que buscan explorar y explicar el mundo (que construyen)	<input type="checkbox"/> Reconocimiento y valoración de niños/as como seres curiosos que buscan explorar y explicar el mundo (que construyen) <input type="checkbox"/> Entender la ciencia como proceso y producto humano	<input type="checkbox"/> Reconocimiento y valoración de niños/as como seres curiosos que buscan explorar y explicar el mundo (que construyen) <input type="checkbox"/> Entender la ciencia como proceso y producto humano

<p>Como problema a social a resolver/ abordar</p>	<p>☐ Mención de relación entre las acciones de los/as estudiantes y los efectos que produce en objetos que manipulan (base para luego tener en cuenta consecuencias sociales, derivadas de decisiones relacionadas con el conocimiento científico)</p> <p>☐ Mención a resolución de situaciones</p> <p>☐ Problemáticas (base para pensamiento crítico)</p> <p>Reconocer los beneficios y limitaciones de la ciencia y la tecnología al comprender las relaciones que existen entre la ciencia, <u>la tecnología y sociedad.</u></p>	<p>☐ Consideración de implicancias sociales y ambientales del quehacer tecnológico y científico</p> <p>☐ Formación de ciudadanos que sean capaces de cuestionarse la realidad que les rodea</p> <p>☐ (Descripción de área) “Formación de ciudadanos que sean capaces de cuestionarse, buscar información confiable, sistematizarla, analizarla, explicarla, tomar decisiones fundamentadas en conocimientos científicos, considerando las implicancias sociales y ambientales” (p. 271)</p>	<p>☐ Consideración de implicancias sociales y ambientales del quehacer tecnológico y científico</p> <p>☐ Formación de ciudadanos que sean capaces de cuestionarse la realidad que les rodea</p> <p>☐ Entender la ciencia como proceso y producto humano</p> <p>☐ (Descripción de área) “Formación de ciudadanos que sean capaces de cuestionarse, buscar información confiable, sistematizarla, analizarla, explicarla, tomar decisiones fundamentadas en conocimientos científicos, considerando las implicancias sociales y ambientales” (p. 271)</p>
<p>La igualdad como norte</p>	<p>Sería bueno apuntar a la democracia como norte de las actividades científicas/tecnológicas. Se habla de “ciudadanos”, término asociado a la democracia dado el enfoque del currículo.</p>	<p>Sería bueno apuntar a la democracia como norte de las actividades científicas/tecnológicas. Se habla de “ciudadanos”, término asociado a la democracia dado el enfoque del currículo.</p>	<p>Sería bueno apuntar a la democracia como norte de las actividades científicas/tecnológicas. Se habla de “ciudadanos”, término asociado a la democracia dado el enfoque del currículo.</p>
<p>Elemento que no necesariamente favorece al enfoque de Igualdad de Género</p>	<p>No se registran</p>	<p>No se registran</p>	<p>No se registran</p>

C. En las Competencias Centrales para el Enfoque de Igualdad de Género

CONSTRUYE SU IDENTIDAD

GLOBAL	INTERMEDIO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
COMPETENCIA	AVANZADO	AVANZADO	AVANZADO
Género como construcción social	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identidad se considera como construcción social <input type="checkbox"/> Identidad se considera compleja/dinámica/ de múltiples vertientes <input type="checkbox"/> Término “género” no figura explícitamente. Pero en la descripción de la identidad (se menciona que la identidad incluye diferentes características físicas). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identidad se considera como construcción social. Figura con una redacción que permite entender la identidad que en parte se concibe como una construcción social (“distintas identidades que lo definen como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven”). <input type="checkbox"/> Identidad se considera compleja/dinámica/ de múltiples vertientes <input type="checkbox"/> Sí figura el término género (como parte de las distintas identidades que definen a una persona: histórica, étnica, social, sexual, de género, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identidad se considera como construcción social. Figura con una redacción que permite entender la identidad que en parte se concibe como una construcción social (“distintas identidades que lo definen como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven”). <input type="checkbox"/> Identidad se considera compleja/dinámica/ de múltiples vertientes <input type="checkbox"/> Sí figura el término género (como parte de las distintas identidades que definen a una persona: histórica, étnica, social, sexual, de género, etc.)
Género como problema social	(No Se considera necesario)	(No Se considera necesario)	(No Se considera necesario)
Igualdad como norte	<p>Escuela como lugar donde se socializa con la diferencia (pares y otros adultos)</p> <p>Clima de respeto y valoración con cada uno de los niños en particular</p>	“No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda, a su propio ritmo y criterio, ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros”.	“No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda, a su propio ritmo y criterio, ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros”.
Elemento contrarios	No se registra	No se registra	No se registra
Otros	<p>En especial sobresale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidados y atenciones que recibe permiten la construcción de vínculos seguros (base para interrelacionarse con otros y consigo mismo en el futuro) - mención a la identidad de niños y niñas, en base a conoce sus características personales (donde podría incluirse por ejemplo su sexo). 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de identidad a partir de interacciones (que es consistente con concebir la identidad en parte como una construcción social, que también está presente en primaria y secundaria) - Espacios educativos como ambientes de socialización, de encuentro con la diferencia, conocer lo que sienten ellos mismos y sus compañeros, inicio para regulación de emociones 		
Recomendaciones	Recomendación. Se sugiere incluir ejemplos de cuáles son las características personales que pueden trabajarse en este ciclo, así como ejemplos de gustos, preferencias y habilidades. Es oportunidad para remarcar que una característica personal es el sexo de los estudiantes. Es oportunidad para subrayar que docentes puedan dar igualdad de oportunidades en juegos. Por ejemplo, fomentar que niñas y niños usen en igual medida los bloques, o que niños puedan también jugar a preparar alimentos o cuidar de otros seres (juegos que usualmente se asocian sólo a las niñas).	Recomendación. Incluir nota al pie para ir al glosario del Currículo, donde se especifica que se entiende por igualdad de género, así como sexo, sexualidad, orientación sexual.	Recomendación. Incluir nota al pie para ir al glosario del Currículo, donde se especifica que se entiende por igualdad de género, así como sexo, sexualidad, orientación sexual.
CAPACIDADES	(ELIMINADO)	AVANZADO	AVANZADO
Género como construcción social		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identidad entendida como proceso <input type="checkbox"/> SE habla de la identidad sexual y de género, como parte de la toma de conciencia de sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identidad entendida como proceso <input type="checkbox"/> SE habla de la identidad sexual y de género, como parte de la toma de conciencia de sí mismo
Género como problema social a resolver/abordar		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> SE incluye alusión a la no violencia, Y/o no discriminación <input type="checkbox"/> Alusión a las relaciones afectivas armoniosas y libres de violencia, poner en prácticas conductas de autocuidado frente a situaciones que ponen en riesgo su bienestar o que vulneran sus derechos sexuales y reproductivos 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> SE incluye alusión a la no violencia, Y/o no discriminación <input type="checkbox"/> Alusión a las relaciones afectivas armoniosas y libres de violencia, poner en prácticas conductas de autocuidado frente a situaciones que ponen en riesgo su bienestar o que vulneran sus derechos sexuales y reproductivos

		<input type="checkbox"/> Regulación de emociones <input type="checkbox"/> Tomar conciencia de las propias decisiones y acciones	<input type="checkbox"/> Regulación de emociones <input type="checkbox"/> Tomar conciencia de las propias decisiones y acciones
Igualdad como norte		<input type="checkbox"/> Igualdad de género figura como horizonte de las relaciones humanas	<input type="checkbox"/> Igualdad de género figura como horizonte de las relaciones humanas
Elemento que no necesariamente favorece al enfoque de Igualdad de Género		No se registran	No se registran
Otros		<p>Aparece de manera particular en capacidades: Se valora a sí mismo (en especial se menciona: reconoce sus características, potencialidades, sintiéndose bien consigo mismo), y Vive su sexualidad de manera plena y responsable (tomar conciencia de sí mismo como hombre o mujer, a partir del desarrollo de su imagen corporal, su identidad sexual y de género, mediante el conocimiento y valoración de su cuerpo. Supone establecer relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, así como relaciones afectivas libres de violencia, prácticas de autocuidado ante riesgos y/o vulneración de derechos sexuales y reproductivos).</p> <p>Otras capacidades son fraseadas de modo consistente con el enfoque de igualdad de género: hacen referencia a la regulación de emociones (que luego se vincula a manejo de conflictos y es fundamental para evitar episodios de violencia), y también hacen referencia a la reflexión y argumentación ética, donde sobresale la mención a tomar conciencia de las propias decisiones y acciones, reflexionando sobre sus consecuencias en sí mismos y en los demás.</p>	
Recomendaciones	Recomendación. Incluir descripción de las dos capacidades involucradas “SE valora a sí mismo” y “Autorregula sus emociones”. Pues esta descripción sí se presenta en los niveles de primaria y secundaria.	Recomendación. Incluir en la capacidad de vive su sexualidad de manera plena y responsable, una referencia a la educación sexual integral, haciendo referencia a que la definición de la misma puede encontrarse en el glosario del Currículo nacional.	Recomendación. Incluir en la capacidad de vive su sexualidad de manera plena y responsable, una referencia a la educación sexual integral, haciendo referencia a que la definición de la misma puede encontrarse en el glosario del Currículo nacional.
ESTÁNDARES	INTERMEDIO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Género como construcción social	<input type="checkbox"/> Mención a la identidad de género e identidad sexual como parte de la identidad de las personas		
Género como problema social a resolver/abordar	<input type="checkbox"/> Inclusión de perspectiva crítica a situaciones de desigualdad de género <input type="checkbox"/> Mención a la no discriminación y no violencia en base a género y/o orientación sexual <input type="checkbox"/> Referencia a la Educación Sexual Integral, y a vivir la sexualidad y encuentro con el otro desde un marco de derechos.		
Igualdad como norte	<input type="checkbox"/> Mención a la igualdad de género como horizonte de relación entre las personas		
Elemento contrario	No se registra		
Otros	<input type="checkbox"/> Falta Consistencia, a lo largo de los Ciclos, en los términos empleados al abordar cuestiones de género		

Comentarios/ Recomendaciones	<p>Sobre la Identidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe referencia a la identidad como algo multidimensional. Entre las distintas identidades de una persona se incluye la identidad de género y la identidad sexual. • Reconocerse como hombre/mujer se inicia en el ciclo III. • Recomendaciones • La posibilidad de albergar más de una identidad en nuestra persona resulta apropiada. Sin embargo, esta multidimensionalidad puede no resultar obvia en los ciclos II a VI –ya que sólo se menciona en plural “identidades” a partir del Ciclo VII. Se sugiere visibilizar la multidimensionalidad de la identidad (haciendo por ejemplo referencia a “las identidades”) en ciclos anteriores. También incluir las distintas identidades como parte de lo que es una persona en el Nivel Destacado. • Tener en cuenta que a lo largo de los diferentes ciclos, no siempre se usan los mismo términos como “componentes” de la identidad (cualidades, intereses, gustos, disgustos, características físicas, características personales, identidad de género, etc.). Se sugiere unificar un poco más estos términos (Ver Anexo 1 para mayor detalle) <p>Sobre la relación con los otros/as</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace referencia a la importancia de relacionarse con otras personas desde el respecto, el cuidado, la reciprocidad. Se incluye mención directa a relacionarse en términos de Igualdad de Género. Partiendo del propio reconocimiento como hombre/mujer (Ciclo III) • Recomendaciones: • Evaluar la posibilidad de incluir en el Ciclo II el estándar de “inicia el proceso de reconoce a sí mismo como hombre/mujer”. • Existe una ligera contradicción (diferencia de lo que se acentúa) entre el estándar del Ciclo III y el del Ciclo IV. En el primer ciclo, se espera que el estudiante reconozca que hombres y mujeres pueden hacer las mismas tareas. En el siguiente, se espera que se relacione con las personas (ya no se habla de hombres/mujeres) reconociendo que tienen diversas capacidades. La primera pone el acento en lo que hombres y mujeres puede hacer por igual (lo que siendo beneficioso en términos de igualdad, al mismo tiempo deja de lado la diferencia entre hombres y mujeres –pueden los hombres dar de lactar, por ejemplo?). La segunda pone el acento en el valor de la diferencia/diversidad. Se sugiere integrar ambas miradas, pues resultan complementarias. Se puede colocar como estándar “se relaciona con las personas en términos de igualdad, reconociendo que existen características que nos hacen distintos, y al mismo tiempo, todos compartimos tener la misma dignidad en tanto humanos”. • Tener en cuenta que en el Ciclo III se hablaba de hombres/mujeres, en Ciclo IV se habla de igualdad entre las personas. En los siguientes ciclos se vuelve a hablar de Igualdad de Género (Ciclo V y VI), luego se vuelve a abrir la relación con los otros incluyendo categorías de género, orientación sexual, edad, étnica, etc (Ciclo VII) .Habría que definir si en esta competencia se va a trabajar específicamente la relación con el otro a partir de la igualdad de género de manera específica, dejándose la relación de igualdad más amplia para la competencia “convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común”; o si se prefiere trabajar la relación con el otro en términos de igualdad más amplios (y no sólo de género). • El empleo de los términos equidad e igualdad no figura explícitamente en todos los ciclos. Igualdad figura en ciclos IV y V y VI; equidad en ciclo VI. Ciclo VII y Nivel Destacado, no se menciona ni igualdad ni equidad –se menciona derechos, sin discriminación (incluyendo género, lengua, etnia, etc.), sin violencia. Se sugiere homogenizar estos términos.
---------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Se habla en el Ciclo VI de “igualdad o equidad”, tener en cuenta que ambos no son lo mismo, que la equidad se emplea como paso previo para llegar a la igualdad. Evaluar reemplazar el “O” por un “Y”. • Términos violencia y discriminación sólo figuran en Ciclo VII, evaluar posibilidad de incluirlos en ciclos anteriores. Para el Nivel Destacado se describe el estándar en términos más positivos: dignidad, derechos humanos, responsabilidad, reciprocidad. Evaluar si se quiere visibilizar la no discriminación y no violencia también para Nivel Destacado. <p>Sobre la autorregulación de emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es valioso (en términos de aporte a la igualdad de género, para lidiar con problemas como la violencia doméstica) que los estándares asociados a esta capacidad se presenta de manera consistente a lo largo de los Ciclos educativos. Y es fundamental que los estándares incorporen la identificación de las causas (motivos) de las emociones, así como de las consecuencias de las mismas, en función de su bienestar y el de los demás. • Recomendación: Un detalle es que en el Ciclo VII se espera que se manifieste y regule no sólo las emociones, sino también sus logros e ideas. La referencia a los logros e ideas sólo se registra en este ciclo, no figuran en ningún otro. Se sugiere evaluar retirar estos los términos “logros e ideas” del estándar del Ciclo VII. <p>Sobre Vive su Sexualidad de manera plena y responsable</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estándar en el Ciclo I y VII se centra en la búsqueda e identificación de un adulto significativo cuando el estudiante se siente vulnerable o inseguro (Ciclo I y Ciclo II), triste o alegre (Ciclo II), o cuando sus acciones afectan a otro (Ciclo I). En el Ciclo III esto continúa, agregando la muestra de afecto y la identificación de personas que lo hacen sentir protegido y seguro, recurriendo a ellas cuando las necesita. En los siguientes ciclos, el estándar incorpora progresivamente las relaciones de amistad, pareja o con diferentes personas en general (ya no la de un adulto/ persona particular que dé seguridad y confianza cuando se siente vulnerable), y la referencia que antes se hacía a la inseguridad en general se centra a partir del Ciclo IV en la privacidad y la búsqueda de ayuda cuando alguien no la respeta. • Es especialmente valioso que el Nivel destacado señala “Vive su sexualidad de manera integral y responsable, respetando la diversidad en un marco de derechos”. ES decir, se abre espacio para hablar de una sexualidad integral, derechos y respeto a la diversidad. • Recomendaciones • Considerar agregar el estándar referido a demostración de afecto a personas que le hacen sentir protegido y seguro en ciclos anteriores al Ciclo III –que es cuando recién figura esto. • Las situaciones donde la integridad está en juego pero por motivos distintos a la invasión de la privacidad, y que sí afectan la identidad y autoestima de los/as estudiantes, está presente en los primeros Ciclos, pero se pierde en los ciclos más avanzados. ¿se trabaja en otras competencias? (por ejemplo: cómo se trabaja la conciencia de la muerte? Cómo se trabaja la tristeza por eventos como la separación de los padres, o la pérdida de un ser querido?, o la frustración por equivocarse?). • Se sugiere emplear términos similares para la integridad/sexualidad. Ciclo IV habla de “su privacidad”, Ciclo V de “integridad en relación a su sexualidad”, Ciclo VI de “integridad en relación a la salud sexual y reproductiva”, Ciclo VII, de “vulneración de derechos sexuales y reproductivos”, Y el Nivel Destacado de “sexualidad de manera integral y responsable”
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> Tener en cuenta para este y otros materiales curriculares complementarios, que el estándar deja un poco de lado la búsqueda de protección y seguridad en adultos particulares (se habla más bien de vínculos afectivos positivos), haciendo referencia a los vínculos positivos seguros en general. Evaluar si es conveniente incluir en el estándar de Ciclos más avanzados esta capacidad de búsqueda de personas que puedan darle seguridad y protección cuando se sienta afectado/a. O considerar para materiales curriculares complementarios (Sesiones de Aprendizaje) hacer referencia a la importancia de que en la escuela los estudiantes puedan sentirse seguros y protegidos con determinados docentes (que la escuela pueda ser un lugar seguro, en términos de integridad sexual, necesita estos referentes positivos). “Se sobrepone cuando vínculos afectivos positivos cambian” sólo figura en Ciclo V. Se sugiere evaluar su inclusión en Ciclos anteriores y posteriores. 		
DESEMPEÑOS	INTERMEDIO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Género como construcción social	<input type="checkbox"/> No se menciona término género, pero sí se registran otros elementos consistentes con el enfoque de igualdad de género, como desempeños referidos al manejo de conflictos y control de emociones; o los referidos a reconocer sus intereses, sus cuerpos y/o sensaciones.	<input type="checkbox"/> Se menciona término género, desde un enfoque que tiende a la igualdad de género	<input type="checkbox"/> Se menciona término género, desde un enfoque que tiende a la igualdad de género
Género como problema social a resolver/abordar	Expresa sus emociones a través de gestos, movimientos corporales o palabras, y reconoce algunas emociones en los demás cuando el adulto se lo menciona (36 meses). Ejemplo, cuando ve a uno de sus compañeros llorando se acerca y lo acaricia para consolarlo	Se tiene una serie de desempeños vinculados al cuidado de la privacidad, salud sexual y reproductiva.	Se tiene una serie de desempeños vinculados al cuidado de la privacidad, salud sexual y reproductiva.
Igualdad como norte	<input type="checkbox"/> Se promueve un trato igualitario entre las personas.	<input type="checkbox"/> Se menciona término género, desde un enfoque que tiende a la igualdad de género <input type="checkbox"/> Se promueve un trato igualitario entre las personas, y el que cada estudiante se considere como persona valiosa	<input type="checkbox"/> Se menciona término género, desde un enfoque que tiende a la igualdad de género <input type="checkbox"/> Se promueve un trato igualitario entre las personas, y el que cada estudiante se considere como persona valiosa
Elemento contrario	<p>Se incluye al menos un ejemplo que rompe estereotipos (niña que corre rápido; niño que barre).</p> <p>En el segundo desempeño de 3 años se incluye una descripción detallada de los</p>	<p>Se incluye al menos un ejemplo que rompe estereotipos: un niño hombre barre.</p> <p>Ejemplo de uso de redes sociales, puede no resultar conveniente para este nivel educativo</p>	<p>Se incluye al menos un ejemplo que rompe estereotipos</p> <p>Se emplea el término Violencia Contra la Mujer, cuando sería más apropiado hablar de violencia</p>

	miembros de las familias (padre, madre, hermano, abuela, mascota) que el niño del ejemplo dibuja. Puede resultar contraproducente en tanto existen varias familias monoparentales en el país (donde muchas veces el adulto a cargo es una mujer).		basada en diferencias de género; o violencia de género.
Otros, específicos para desempeños		Uso del término “respeto” Homogenización de términos empleados para referirse a la cuestión de Género.	Uso del término “respeto” Homogenización de términos empleados para referirse a la cuestión de Género.
Comentarios/ recomendaciones	<p>Comentarios desde enfoque de género</p> <ul style="list-style-type: none"> Se sugiere que en el segundo desempeño de 3 años no se incluya una descripción detallada de los miembros de las familias (padre, madre, hermano, abuela, mascota) que el niño del ejemplo dibuja, pues existen varias familias monoparentales en el país (muchas veces donde el adulto a cargo es una mujer. ¿Es posible sólo enunciar que “el niño hace un dibujo de su familia en donde figura él, así como otros miembros que la integran”? Otro ejemplo de desempeño vinculado al cuidado del propio cuerpo, que luego se vincula al cuidado de la sexualidad, podría ser “juega cuidando su cuerpo, evaluando los riesgos de sus actividades en los mismos”. Algo similar “Reconoce los límites establecidos para su seguridad y 	<p>Comentarios desde el enfoque de género</p> <ul style="list-style-type: none"> Remarcable que en desempeño de 3 años se señala “participa en juegos y otras actividades de la vida cotidiana sin hacer distinciones de género”. Este tipo de referencias tendientes a la igualdad de género se encuentra además presente en todos los grados. Se sugiere examinar la conveniencia de reemplazar el término “respeto” o “respetuoso” para describir las relaciones interpersonales. Muchas veces el respeto es entendido con un revestimiento de formalidad y distancia, que no necesariamente aporta a la construcción de vínculos donde la diferencia se valora, al igual que la propia subjetividad. En el desempeño de quinto grado hay un fraseo más amplio que parece trascender la formalidad del respeto: “se relaciona con sus compañeros con igualdad, respeto y cuidado del otro”. El término “persona valiosa” no siempre figura en todos los grados. Figura sí en 	<p>Comentarios desde el enfoque de género</p> <ul style="list-style-type: none"> La cuestión de género figura de manera más explícita en desempeños vinculados a conocer sus propios cuerpos/emociones; así como en la relación con los compañeros/as, así como las relaciones de pareja. Se sugiere homogenizar los términos empleados para describir las relaciones entre personas. SE habla de un trato entre compañeros y compañeras con equidad (1er año), con equidad e igualdad (2do año), con equidad (3er año), con equidad y respeto (4to año) y respeto (5to año – referido únicamente a la sexualidad de los otros, ya no al trato en general con otras personas). Se sugiere homogenizar estos términos, empleando que se relaciona con “igualdad, equidad, respeto y cuidado del otro”. La equidad es un paso para llegar a la igualdad, su mención resulta algo redundante.

	<p>contención” recién figura a los 5 años. Se sugiere evaluar si es posible incluirlo antes.</p> <p>Otros comentarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • El segundo desempeño correspondiente a los 9 meses suena algo repetitivo con respecto al primero de esta columna. Se sugiere reemplazarlo por otro, como “el niño/a juega con sus manos” • Remarcable la inclusión de capacidad de espera y manejo de frustración de algunos deseos que no sean necesidades (sueño, alimentación, aseo) en este ciclo (a los 18 meses) • Se sugiere evaluar si en esta o en la siguiente competencia (Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común) se incluirán referencias a desempeños referidos a la escucha (y a veces pueden lograr implementarlo) de los niños/as de manejo de conflictos sin recurrir a la violencia (ejemplo: cuando un niño quita juguete a otro niño y éste último le golpea). • Se sugiere incluir notas que permitan saber que los niños/as no siempre reaccionarán de la forma en que el desempeño espera. Aunque lo hayan hecho 	<p>tercer y cuarto grado, pero no en los otros. Se sugiere homogenizar la nomenclatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resulta valiosa la inclusión de desempeños de autoregulación (ponerse en lugar del otro, respiración y relajación). Se recomienda evaluar la conveniencia de su inclusión en desempeños de 5 años. • Es remarcable que se haya empleado el término “violencia de género” y no sólo “violencia contra la mujer”. • En el desempeño de quinto grado se hace referencia a “describe situaciones que ponen en riesgo su integridad”. Este último término es distinto (más amplio) de la focalización en la privacidad/intimidad que se trazó en ciclos anteriores, a través de palabras como: privacidad, espacio personal. Se sugiere homogenizar el uso de estos términos. • Se sugiere retirar el ejemplo de uso de redes sociales en el sexto grado; y colocarlo en ciclos posteriores. Aquí se señala: “el estudiante se comunica sólo con personas conocidas en las redes sociales, no acepta invitaciones de desconocidos”. Por tanto se legitima el uso de las redes sociales por estudiantes de sexto grado, siendo esta una edad algo temprana para estas actividades. No se niega que es necesario hablar de estos temas con ellos/as, pero no se recomienda alentar o promover su uso. <p>Otros comentarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere reemplazar el término “acciones buenas o malas”, en el desempeño 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere reemplazar el término “violencia contra la mujer” por el de Violencia de género. Es más amplio, incluye por ejemplo violencia contra población lgtbi (en 2do año) • Se sugiere reemplazar el término “estereotipos relacionados con la sexualidad” por estereotipos de género, pues es un término más amplio. Se sugiere incluir un ejemplo. • Valiosa la referencia a rechazo de toda forma de discriminación por identidad de género y orientación sexual, apropiado además que se hace en 4to secundaria. • tener en cuenta que la referencia a considerarse como persona valiosa en este nivel está menos presente que en el nivel de primaria. Por otro lado, es interesante la referencia al proyecto y sentido de vida de los estudiantes a ser considerados en el momento en que éste evalúa sus características personajes, sociales, etc. Se sugiere incluir esta perspectiva de vida (de largo plazo) en ciclos anteriores (pues figura sólo en el ciclo VII). • Tener en cuenta que hay un cambio en lo que se entiende por riesgo. En el primer año se hace una referencia a situaciones de riesgo en general (delincuencia, adicciones, pandillaje, etc.), y luego en los años siguientes este riesgo se focaliza en la experiencia
--	---	--	--

	una vez, no necesariamente van a actuar de este modo de forma sistemática. Por ejemplo, el penúltimo desempeño de los 36 meses, describe “cuando ve a uno de sus compañeros llorando se acerca y lo acaricia para consolarlo”.	“menciona acciones cotidianas que considera buenas o malas...” (primer grado)j por otros términos como “asertivas”. ¿Existen acciones enteramente buenas/malas? Esta distinción dicotómica (bueno/malo) resulta algo reduccionista de la riqueza/diversidad humana.	de la sexualidad. Se sugiere homogenizar estas referencias. Otros comentarios <ul style="list-style-type: none"> • Es valiosa la referencia a la identidad plural, en que se reconoce que un sujeto puede pertenecer a diversos grupos culturales y sociales (primer año).
--	--	---	--

COMPETENCIA CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQEDA DEL BIEN COMÚN

GLOBAL	BÁSICO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
COMPETENCIA	INTERMEDIO	BASICO	BASICO
Género como construcción social	No se espera encontrar	No se espera encontrar	No se espera encontrar
Género como problema social	No se espera encontrar	No se espera encontrar	No se espera encontrar
Igualdad como norte	<ul style="list-style-type: none"> • Valioso que se parte de entender que la base de la convivencia democrática es el ambiente de afecto (vínculo de apego) que reciben los niños y niñas desde pequeños. • Referencia a democracia, desde el título de la competencia. Pero sería bueno complementar incluyendo el reconocimiento del otro como igual, como base de la democracia (ver comentario). • Se reconoce al niño/a como capaz de aprender a partir de la exploración o de la vida cotidiana (igualdad de capacidades) • Es remarcable también la referencia a la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia a democracia, desde el título de la competencia. No se menciona el término Género o Igualdad de Género, pero la descripción de la competencia parte de un enfoque democrático y de derechos humanos, basadas en el reconocimiento de que todas las personas tienen mismos derechos y deberes. Esto se considera adecuado, pues estamos hablando de una igualdad amplia, y no sólo restringida a las diferencias de género. • Es sobresaliente que se explicita que el estudiante actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa. Es el texto que “abre” la descripción. • Es valiosa la referencia a la disposición 	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia a democracia, desde el título de la competencia. No se menciona el término Género o Igualdad de Género, pero la descripción de la competencia parte de un enfoque democrático y de derechos humanos, basadas en el reconocimiento de que todas las personas tienen mismos derechos y deberes. Esto se considera adecuado, pues estamos hablando de una igualdad amplia, y no sólo restringida a las diferencias de género. • Es sobresaliente que se explicita que el estudiante actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa. Es el texto que “abre” la descripción. • Es valiosa la referencia a la disposición

	democrática a partir de situaciones de juego, exploración o de la vida cotidiana. Lo que implica la integración de límites, conocer normas y construcción de acuerdos en que los niños participan.	por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. PERO aquí ya se parte de una referencia general de la igualdad (mismos derechos y deberes para todos), que luego se vincula a un entendimiento específico de la diferencia: en términos de diferencia cultural.	por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. PERO aquí ya se parte de una referencia general de la igualdad (mismos derechos y deberes para todos), que luego se vincula a un entendimiento específico de la diferencia: en términos de diferencia cultural.
Elemento contrarios	No se registran	No se registran	No se registran
Recomendaciones/ comentarios	Recomendación. Se sugiere hacer más visible (como se hace en primaria y secundaria) que la base de la convivencia democrática también parte de reconocer al otro (al diferente) como igual, incluyendo la construcción de relaciones con el otro basadas en la justicia y equidad (que esta referencia sí se hace en primaria y secundaria). Existen ya a esta edad situaciones en donde los niños y niñas se enfrentan a “la diferencia” (un niño que les quita un juguete, personas que tiene un sexo distinto al suyo, personas mayores, niños más pequeños), que son el caldo de cultivo para aprender a tejer relaciones igualitarias con los otros, como base de las relaciones democráticas. Sino, hay como un “salto” de la construcción de la propia identidad (basada en apego), a la relación de construcción de acuerdos/democracia sin pasar por el otro pilar de esta relación, que es el entendimiento del otro como “igual” (derechos) y “diferente” al mismo tiempo.	Recomendación. Se sugiere replantear la descripción de la diferencia entre las personas basada no sólo en la diferencia cultural, sino en diferentes características (género, origen étnico, orientación, sexual, etc.). Recomendación. Se sugiere hacer referencia a que el establecimiento de relaciones democráticas se basa también en las relaciones de afecto que consolidan que el estudiante se sepa querido e importante. Esto se menciona en inicial, pero no en primaria ni secundaria.	Recomendación. Se sugiere replantear la descripción de la diferencia entre las personas basada no sólo en la diferencia cultural, sino en diferentes características (género, origen étnico, orientación, sexual, etc.). Recomendación. Se sugiere hacer referencia a que el establecimiento de relaciones democráticas se basa también en las relaciones de afecto que consolidan que el estudiante se sepa querido e importante. Esto se menciona en inicial, pero no en primaria ni secundaria.
CAPACIDADES	(eliminado, el material no las describe)	AVANZADO	AVANZADO

Género como construcción social		<input type="checkbox"/> Existe una línea que atraviesa/articula todas las capacidades, que es colocar a la democracia como norte, lo que abre el espacio suficiente para los temas de género/igualdad de género en la construcción de la misma.	<input type="checkbox"/> Existe una línea que atraviesa/articula todas las capacidades, que es colocar a la democracia como norte, lo que abre el espacio suficiente para los temas de género/igualdad de género en la construcción de la misma.
Género como problema social		<input type="checkbox"/> Sí figura el término género, en la capacidad “interactúa con todas las personas”, en referencia a los posibles motivos de discriminación. Incluye además no sólo el término “género”, sino también el de “orientación sexual”.	<input type="checkbox"/> Sí figura el término género, en la capacidad “interactúa con todas las personas”, en referencia a los posibles motivos de discriminación. Incluye además no sólo el término “género”, sino también el de “orientación sexual”.
Igualdad como norte		<input type="checkbox"/> en la interacción con la personas, se espera que se reconozca a todos como personas valiosas y con derechos <input type="checkbox"/> Resulta remarcable las referencias a: respetar las diferencia y enriquecerse de ellas (sobre todo es sobresaliente que se hable aquí de la diferencia en general, y no sólo de la diferencia cultural, como ocurría en la descripción de la competencia), actuar frente al a discriminación, convivencia basada en equidad, respeto y libertad, actuar con empatía y asertividad, manejar conflictos de manera constructiva, procesos de reflexión y diálogo sobre asuntos comunes buscando llegar a consensos, defensa de los derechos humanos.	<input type="checkbox"/> en la interacción con la personas, se espera que se reconozca a todos como personas valiosas y con derechos <input type="checkbox"/> Resulta remarcable las referencias a: respetar las diferencia y enriquecerse de ellas (sobre todo es sobresaliente que se hable aquí de la diferencia en general, y no sólo de la diferencia cultural, como ocurría en la descripción de la competencia), actuar frente al a discriminación, convivencia basada en equidad, respeto y libertad, actuar con empatía y asertividad, manejar conflictos de manera constructiva, procesos de reflexión y diálogo sobre asuntos comunes buscando llegar a consensos, defensa de los derechos humanos.
Elemento contrarios		No se registran	No se registran
Recomendaciones/ comentarios	Se sugiere incluir la descripción de capacidades, tal como se tiene para los niveles de primaria y secundaria.		
ESTÁNDARES	BÁSICO	BÁSICO	BÁSICO
Género como construcción social	Los estándares reflejan que la búsqueda del bien común implica el “trabajo humano” (manejo de emociones, mecanismos de participación, etc.), lo que abre el espacio para entender luego al género como construcción social. Pero el género no es mencionado.		
Género como problema social	Referencia a manejo/resolución de conflictos abre espacio para incorporar a las desigualdades de género como construcción social. Pero estas no son mencionadas.		

Igualdad como norte	Sí. Todos los estándares inician con la frase “convive y participa democráticamente...”, y esta se basa en el respeto de las diferencias. Pero, la reiterada referencia al respeto y cumplimiento de deberes no necesariamente aporta de manera consistente a reconocer al otro como persona valiosa. Y se registra nuevamente una reducción de la diferencia a la diferencia cultural.
Elemento contrarios	No se registran
Otros	SE sugiere homogenizar el uso de términos para la descripción de los estándares
Recomendaciones/ comentarios	<p>Sobre la convivencia en democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es adecuado incorporar el término “convive y participa democráticamente...” en todos los ciclos, excluyendo al ciclo II. Da consistencia al logro de los estándares • La lectura de los estándares evidencia un acento en el cumplimiento de los deberes. Siendo estos de vital importancia para la convivencia escolar, llama la atención que su mención se haga desde los primeros ciclos (Ciclo II), sin que se tenga una contraparte de mención a los derechos en la relación con los otros (que recién son mencionados en el Ciclo V). Por otra parte, existiría un vacío con respecto a en qué se funda el cumplimiento de los deberes? Recomendación. Se sugiere que en la descripción de la competencia se explicita pro qué es necesario el cumplimiento de deberes, de interiorización de normas, pues sin esto la interpretación de los estándares puede tender a entender el cumplimiento de deberes desde relaciones mas bien autoritarias (que procuren el cumplimiento no reflexivo de los deberes). • El término “respeto” se incluye también desde temprano en la Educación Básica (Ciclo II), donde se señala “interactúa de manera respetuosa”, para luego cambiar del ciclo III en el Ciclo VII a “respetando las diferencias”. Primero, tener en cuenta que el fraseo similar no implica que se esté haciendo referencia a una misma actitud. Tratar de manera respetuosa puede incluir el respeto de “cascarón” (sin saber en qué se funda, por qué es necesario) hacia la autoridad, o a los otros. Implica muchas veces un trato más bien distante. La frase “Respetar las diferencias” implica un avance en un trato igualitario por el bien común, sin embargo, continua poniendo el acento en el “respeto”, que muchas veces se asocia a “buenos modales” antes que a una concepción fundamental de cómo se entiende al otro (ontológica). Muchas veces el término respeto evoca una relación cordial pero distante, se asocia a términos como “tolerancia”, que abordan la relación con el otro desde una postura que no necesariamente alimenta el entendimiento de la diferencia (de la otra persona) como fuente de riqueza para mi propia identidad y para el bien común. SE recomienda, incluir la referencia a los derechos humanos, así como al valor de todas las personas, antes que la referencia al respeto. • Homogenizar términos (Ver Anexo 2), pues se tiene que algunos términos como “evaluación de consecuencias”, o “reconocimiento a la ley” aparecen sólo en los ciclos finales, en un solo nivel cada vez. <p>En cuanto a la concepción de “la diferencia”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una reducción de la comprensión de “la diferencia” /el encuentro con “el otro”, que se reduce a la diferencia cultural, dejando por fuera otros elementos o características, incluyendo la identidad de género, el sexo, la orientación sexual, la clase, la condición social, la condición de discapacidad, etc. Esto hace que la propuesta de la capacidad “interactúa con todas las personas” no pueda desarrollarse a cabalidad. Ver: estándar al Ciclo II es: “se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato”, para el ciclo VII “Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias”, y para el nivel destacado: “Valora la diversidad y se relaciona interculturalmente con las personas de diferentes culturas”. Recomendación: se sugiere no sólo hacer hincapié en la diferencia cultural como única fuente de diferencia entre las personas; hacer referencia explícita a otras características de las personas que nos hacen “diferentes”. • Emplear términos homogéneos para referirse a la diferencia. En los ciclos se habla de costumbres, características, distintas culturas, creencias,

	<p>diversidad, interculturalidad; pero no se usan de modo consistente a lo largo de la EBR. Por ejemplo el término “creencias” sólo figura en el ciclo Vii.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe un “salto” o vacío en tanto la mención a “valora la diversidad” sólo está en el nivel Destacado, cuando esta es la base fundamental que permite una convivencia democrática. Este término no figura en los ciclos anteriores, en los que se habla más bien de respeto (que evoca una relación más bien distante con el otro). Recomendación: incluir la referencia al valor de la diversidad en ciclos anteriores, incluyendo los ciclos II y III. • Incluir una referencia a lo que se entiende por interculturalidad. <p>En cuanto al rechazo de la violencia.</p> <p>Sólo figura en el Ciclo VII. ES un elemento valioso de incluir en otros ciclos, incluso en ciclos correspondientes a niños pequeños, donde se presentan situaciones de conflicto donde los niños –al estar aprendiendo a reconocer y comunicar sus emociones- tienden a recurrir a estrategias relativamente violentas para resolverlos. Ejemplo: cuando se pelean dos niños de dos años por un juguete que ambos quieren tener. Recomendación: Se sugiere incluir la referencia al rechazo a la violencia en otros ciclos de la educación, y no sólo en el ciclo VII; puede incluirse como parte de los estándares referidos a resolución de conflictos, que están presentes desde el Ciclo III al nivel destacado.</p> <p>En cuanto a la construcción colectiva de normas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se registra un cambio de acento, al ir de la construcción colectiva de normas (ciclos III hasta VI), hacia la proposición de normas para la convivencia social (ciclos VII y nivel destacado), desde una perspectiva más bien legal. Es importante tener en cuenta el cambio de acento, pues en los primeros ciclos hay una apuesta más bien por la construcción colectiva (que alude a un proceso, a propuestas que un estudiante puede hacer pero en diálogo con las propuestas de otros estudiantes), y en los últimos ciclos se gira más bien hacia propuestas individuales, sin hacer referencia a estas propuestas como construcción colectiva (base de la democracia). Se sugiere, hacer alusión en el ciclo VII y nivel destacado, a la construcción colectiva de normas, y no sólo a la propuesta a nivel individual de las mismas. • Se sugiere también mantener la referencia a la construcción de normas “para el bien común”. Esta referencia se hace en ciclo III, pero se pierde en los ciclos siguientes, siendo de vital importancia tener la perspectiva de para qué creamos normas en esta competencia. • Se sugiere para el Ciclo V, rephrasear la frase “Construye y evalúa normas de convivencia tomando en cuenta sus derechos”, por “construye y evalúa normas de convivencia para el bien común, tomando en cuenta los derechos de las personas”. Pues el primer fraseo pone el acento en los derechos del estudiante, y no en éstos como algo inherente a toda persona. <p>Sobre resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se encuentran referencias a esta capacidad en el Ciclo II. SE considera que hacia el final del ciclo II los niños y niñas ya han estado expuestos a situaciones de conflicto, donde ellos son parte, y que se han visto en la necesidad de construir estrategias para manejarlos. Por esto se sugiere incorporar referencias a esta capacidad en el ciclo II. • Se sugiere Homogenizar términos. En el Ciclo III se habla de “resolver conflictos”, y en los ciclos siguientes de “manejar” conflictos. ¿Significan los mismo? • ¿Qué quiere decir mediación? No es un término cuyo significado sea evidente. Se sugiere incorporar alguna referencia. <p>Sobre la proposición y elaboración de acciones colectivas para promover derechos y deberes</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • SE sugiere evaluar el fraseo del nivel Destacado, pues este especifica: “Asume un papel protagónico para proponer, organizar y ejecutar acciones que promuevan y de endan los derechos humanos, la justicia y el reconocimiento de la diversidad cultural”. Es decir, se valora el que todos busquen cumplir un rol protagónico, lo cual es inconsistente con la búsqueda del bien común, donde todos nos consideramos iguales. Se podría quizás hablar de una participación activa. El protagonismo además alude a un marco de competencia entre estudiantes (quien es protagónico y quién no), lo cual no aporta necesariamente a las construcciones colectivas/democráticas. • Tener en cuenta que la alusión al cuidado de materiales y espacios comujes sólo se da en ciclos II y III, y estos se pierden en los ciclos siguientes. SE habla de acciones colectivas para el bien común, pero atada a la deliberación, antes que al desarrollo de las acciones de cuidado en sí. Se recomienda evaluar si este cuidado activo es algo que se quiere mantener en los ciclos IV y siguientes, pues este cuidado brinda la posibilidad de desarrollar una relación de apego y responsabilidad por los espacios que contienen la vida en común/social. 		
DESEMPEÑOS	BÁSICO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Género como construcción social	<input type="checkbox"/> No se menciona que la relación con el otro/a puede estar afectada por las diferencias de género, en tanto éstas pueden ser fuente de desavenencias o conflictos en la relación con el otro.	No se registra referencia en particular	No se registra referencia en particular
Género como problema social	No se esperaba encontrar	<input type="checkbox"/> Sí se menciona que la relación con el otro/a puede estar afectada (pro medio de la discriminación, por ejemplo) por las diferencias de género <input type="checkbox"/> Se menciona además otros factores que pueden afectar esta relación con el otro/a: etnia, ciclo vital, discapacidad, etc.	<input type="checkbox"/> Sí se menciona que la relación con el otro/a puede estar afectada (pro medio de la discriminación, por ejemplo) por las diferencias de género <input type="checkbox"/> Se menciona además otros factores que pueden afectar esta relación con el otro/a: etnia, ciclo vital, discapacidad, etc.
Igualdad como norte	Mención a la democracia en introducción a desempeños.	Mención a la democracia en introducción a desempeños. Reconocimiento de personas como sujetos de derecho	Mención a la democracia en introducción a desempeños. Reconocimiento de personas como sujetos de derecho
Elemento contrarios	No se registran	No se registran	No se registran
Otros	Homogenizar los términos empleados	Homogenizar el lenguaje/ términos empleados	Homogenizar el lenguaje/ términos empleados
Recomendaciones/ comentarios	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que para este material curricular o las sesiones de aprendizaje, se tenga en cuenta la necesidad de contar con referentes que puedan contrarrestar los futuros estereotipos de género. Por ejemplo: acceder a cuentos donde las 	<input type="checkbox"/> La cuestión de género como causa de prejuicios y estereotipos no figura de forma consistente en todos los grados. Aparece de forma explícita en cuarto y sexto grado de primaria. En primer grado se habla de “características físicas y culturales” (no de género ni de otras de manera explícita); en	<input type="checkbox"/> Sí se menciona que la relación con el otro/a puede estar afectada por las diferencias de género <input type="checkbox"/> Se menciona además otros factores que pueden afectar esta relación con el otro/a: etnia, ciclo vital, discapacidad, etc.

	<p>protagonistas sean mujeres, o donde se tenga roles de femineidad y masculinidad que tiendan a la igualdad (ejemplo en reparto de roles domésticos); acceder también a juguetes diversos para niños y niñas, de modo que los niños puedan ejercer juegos de roles de cuidados domésticos (hogar, niños/as pequeños), y las niñas puedan también desempeñarse en juegos de cálculo y/o juegos de roles en que ejercen también la autoridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En general se percibe que no se han colocado tantos desempeños para el ciclo II, en comparación con ciclos posteriores. En este ciclo se tiene por lo general un desempeño por edad, lo que no alcanza para cubrir el espectro de desempeños asociados a esta competencia. Se sugiere, evaluar la incorporación de más desempeños en el ciclo II. • A los tres años, los niños y niñas ya se reconocen como hombres/mujeres, y el proceso de construcción de esta identidad, puede estar acompañado de dinámicas de “rechazo” a sujetos del sexo opuesto. O a rechazar ciertos juguetes (como muñecas/o autos) por ser del sexo opuesto. Se sugiere pensar este tipo de situaciones para incluirlas en los desempeños, pues sería conveniente que éstas puedan ser tratadas adecuadamente por los docentes (¿hay juguetes sólo para niñas/niños?; qué mensajes de respuesta se pueden dar para fomentar que podemos ser diferentes pero iguales al mismo tiempo) 	<p>segundo grado y tercer, se habla en general de un “buen trato entre compañeros”, o de un “trato respetuoso e inclusivo”; en quinto grado ya no se habla de estereotipos ni prejuicios, sino sólo nuevamente de un trato respetuoso e inclusivo en general.</p> <p>SE sugiere (igual para primaria y secundaria):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homogenizar el lenguaje empleado para describir la relación con otros/as, con los compañeros: se usa indistintamente: trato respetuoso, trato inclusivo, con amabilidad, etc. - Evaluar la conveniencia de calificar el trato esperado entre los compañeros como “respetuoso” o “inclusivo” o “tolerante con las diferencias”. Estos términos si bien son políticamente correctos, no necesariamente apuntan al objetivo de valorar las diferencias, sino que aluden a una relación muchas veces distante con el otro, donde las diferencias no son vistas como fuente de riqueza personal y social; sino como algo que “no queda de otra sino tolerarlas”. Habla también de un sujeto que otorga un beneficio (de tolerancia o inclusión) que no necesariamente se alinea con una postura de vernos genuinamente como iguales. - SE percibe que la principal fuente de la diferencia (entre personas) sigue siendo la diferencia cultural. Se sugiere incluir otros tipos de diferencias (de género, de discapacidad, por grupo étnico, etc.) de 	<p>□ La cuestión de género como causa de prejuicios y estereotipos no figura de forma consistente en todos los grados. Aparece en segundo grado de secundaria y cuarto grado de secundaria. En primer año se habla de “los estereotipos más comunes” en general, mientras que en tercer grado de secundaria se focaliza únicamente en los prejuicios y estereotipos culturales. En quinto año, sólo se hace referencia a las personas con necesidades educativas especiales y personas pertenecientes a culturas diferentes.</p> <p>SE sugiere (igual para primaria y secundaria):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homogenizar el lenguaje empleado para describir la relación con otros/as, con los compañeros: se usa indistintamente: trato respetuoso, trato inclusivo, con amabilidad, etc. - Evaluar la conveniencia de calificar el trato esperado entre los compañeros como “respetuoso” o “inclusivo” o “tolerante con las diferencias”. Estos términos si bien son políticamente correctos, no necesariamente apuntan al objetivo de valorar las diferencias, sino que aluden a una relación muchas veces distante con el otro, donde las diferencias no son vistas como fuente de riqueza personal y social; sino como algo que “no queda de otra sino tolerarlas”. Habla también de un sujeto que otorga un beneficio (de tolerancia o inclusión) que no necesariamente se alinea con una postura de vernos genuinamente como iguales.
--	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere también evaluar incorporar desempeños relacionados a la no violencia en resolución de situaciones de conflicto. Pues ya a esta edad, la interacción con el otro puede ocasionar conflictos (como por un juguete, por ejemplo) y es necesario dar mensajes con respecto a que la violencia no es un medio aceptado para solucionar una diferencia, fomentado al mismo tiempo que el adulto pueda otorgar (y el niño/a aceptar) otras estrategias para comunicar verbalmente las emociones. • Se recomienda incluir para los 24 meses, que los niños/as pueden participar en dinámicas de cuidado de los recursos y juguetes, como ayudar a guardar. O que al menos se instale en el aula un tiempo para guardar los juguetes luego de usarlos, propiciando la participación de estudiantes hombres y mujeres sin distinción. • En los ciclos II y III los desempeños se han centrado directamente en lo que se espera que los niños/as logren, dejando poco espacio para el conflicto que se produce en la interacción con el otro. Por ejemplo, desempeños como “un niño le propone jugar con bloques a otros niños. Construyen de manera conjunta una torre”, para 3 años no necesariamente da espacio para acoger las situaciones de conflicto que se generan al llegar a estos acuerdos. Esto es importante de tener en cuenta pues muchas veces los conflictos pueden surgir por la confrontación con la 	<p>forma más consistente, a lo largo de todos los grados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SE percibe que la principal fuente de la diferencia (entre personas) sigue siendo la diferencia cultural. Se sugiere incluir otros tipos de diferencias (de género, de discapacidad, por grupo étnico, etc.) de forma más consistente, a lo largo de todos los grados.
--	---	---	--

	<p>diferencia, incluyendo la de género: por ejemplo, “una niña puede decir: este es un juego de niñas, los niños aquí no pueden jugar”. Se sugiere, sea en este material, o en las sesiones de aprendizaje, tener en cuenta que la construcción de una convivencia en búsqueda del bien común también implica poder trascender el conflicto, que puede nacer de la percepción del otro como diferente (incluyendo la diferencia de género).</p> <ul style="list-style-type: none">• Se percibe, al igual que en los estándares, que se prima el entendimiento de la diferencia desde la diferencia cultural. Sin hacer hincapié en que existen otras fuentes que nos hacen diferentes.• Cómo se puede pensar en valorar las diferencias en los desempeños, pues esto no está necesariamente reflejado. Se recurre al folklor,• Se sugiere también homogenizar el estilo de inclusión de desempeños, algunos tienen ejemplos concretos y otros no. En especial, los ejemplos son menos comunes en el ciclo III, y en los ciclos posteriores.		
--	---	--	--

Otras competencias

Área de Personal Social

Educación Inicial. Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas.

BÁSICO	
Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	(no cumple satisfactoriamente) <ul style="list-style-type: none"> Es remarcable que se promueva el amor al prójimo, y se valoren la generosidad y la solidaridad. Estos elementos pueden contribuir al enfoque de igualdad de género en tanto contribuirían a una formación de la identidad como persona valiosa (amada), así como una relación con el otro marcada por valores positivos. Queda la pregunta de cómo es que se entiende la generosidad y solidaridad en niños de ciclo III. ¿Cómo se entiende entonces el hecho de que un niño se rehúse a compartir un juguete con el que se encuentra entreteniéndose; sería esto falta de solidaridad? Estas palabras pueden también ser interpretadas desde un marco que no aporte a la construcción de la identidad respetando el ciclo de desarrollo propio de los niños/as de 3 a 5 años. El estándar del ciclo II resulta muy exigente para los estudiantes, se les pide que muestren sus solidaridad y generosidad hacia su prójimo (con los riesgos que enfocarse en este tipo de valores trae, ver punto anterior) entendiéndolas como muestra del amor que recibe de Dios. Esto requiere un nivel de abstracción que no necesariamente los niños de este ciclo III tienen. Sin embargo, la inconsistencia que existe entre el apelar a la posibilidad y validación de diferentes religiones (“su propia religión” en la enunciación de la competencia; o “valora las manifestaciones religiosas de su entorno...” como capacidad), y al mismo tiempo, validar únicamente una sola religión (la católica) en la descripción de los estándares y desempeños, hace que quede poco espacio para valorar la diversidad, la diferencia, la pluralidad, elementos indispensables para poder implementar un enfoque de igualdad de género en la escuela. Ejemplo de cómo la redacción de estándares está centrada en lo católico como mirada: “Describe el amor de Dios presente en la creación y en el Plan de Salvación” (ciclo IV) ¿Todas las religiones tienen a un solo Dios, creen que él es responsable de la creación, y todas tienen un Plan de Salvación?
Referencia(s) explícitas para abordar enfoque de Igualdad de Género	(cumple satisfactoriamente) No se registran
Elementos contrarios	(no cumple satisfactoriamente) Se sugiere retirar la palabra “hombre” para referirse a la humanidad, puede reemplazarse por “personas”, o “seres humanos” (estándar ciclo VII).

Educación Primaria – Construye Interpretaciones históricas.

AVANZADO	
Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	(cumple satisfactoriamente) Existen diferentes elementos que abren espacio para incorporar en enfoque de igualdad de género en materiales curriculares siguientes, como sesiones de aprendizaje o libros de textos para estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Es remarcable que se promueve una visión crítica de los procesos y hechos históricos (competencia) ○ Sistemas de medición temporal son convenciones que dependen de distintas tradiciones culturales (capacidades) ○ Jerarquizar causas de los procesos históricos relacionando las motivaciones de sus protagonistas con su cosmovisión y la época en que vivieron. (capacidades) ○ Establecer múltiples consecuencias de los procesos del pasado y sus implicancias en el presente, así como reconocer que este va construyendo nuestro futuro (capacidades)
Referencia(s) explícitas para abordar enfoque de Igualdad de Género	(cumple satisfactoriamente) Se hace referencia a la cuestión de género en los desempeños correspondientes a quinto y sexto grado: “explica el proceso de independencia del Perú y Sudamérica; reconoce la participación de hombres y mujeres en dichos acontecimientos”. Se sugiere que los programas curriculares complementarios puedan dar un posicionamiento a esta participación diferenciada por sexo, pues de lo contrario, esta distinción puede reproducir típicos roles de género.
Elementos contrarios	(cumple satisfactoriamente) No se registran
Otros comentarios/ sugerencias	Se sugiere reemplazar el término “protagonista” por otro como “actor activo” de la descripción de la competencia “reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos...”. No todos podemos ser protagonistas, y de hecho, el afán de protagonismo resulta inconsistente con el enfoque de búsqueda del bien común en democracia (todos somos iguales), se vincula más bien a una cuestión de competencia.

Educación Primaria – Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

INTERMEDIO	
Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	(cumple satisfactoriamente) Algunos elementos resultan favorables para la inclusión del enfoque de género, aunque éste no se haga de manera explícita a manera cabal <ul style="list-style-type: none"> ○ Supone comprender que el espacio es una construcción social dinámica (competencia) ○ Comprende las relaciones entre los elementos naturales y sociales (...) a partir del reconocimiento de los elementos naturales y sociales que los componen, así como de las interacciones que se dan entre ambos a escala local, nacional o global (capacidades). ○ Gestiona responsablemente el espacio y ambiente al realizar actividades específicas para su cuidado a partir de reconocer las causas y consecuencias de los problemas ambientales (estándares).
Referencia(s) implícitas para abordar enfoque de Igualdad de Género.	(no cumple satisfactoriamente) No se registran
Elementos contrarios	(cumple satisfactoriamente) No se registran

Educación Primaria – Gestiona responsablemente los recursos económicos.

	BÁSICO
Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	(no cumple satisfactoriamente) A diferencia de competencias como la de Construye su Identidad, o Construye interpretaciones históricas, donde se está promoviendo y valorando un pensamiento plural crítico al concebir la identidad como multidimensional (social, sexual, de género, histórica, etc.) o al promover la consulta de diferentes fuentes para producir conocimiento histórico, esta competencia sólo valida una forma de ver y entender el mundo económico y social: la de mercado y capitalista en la posmodernidad. Por ejemplo, se promueve el ahorro, la inversión, se concibe a los niños fundamentalmente como consumidores, no se habla de otras formas de sistemas económicos para cubrir las necesidades de las personas. Este enfoque particular para entender la economía, que se presenta como universal (como el único), no contribuye al logro de una perspectiva plural y crítica para las cuestiones de igualdad de género. No se incluye además en ningún lugar las diferentes posiciones de los sujetos económicos de acuerdo a dinámicas de género, ni en primaria ni en secundaria (Ejm: empleadas domésticas, trata de personas, prostitución, entre otros). Cabe señalar además en que esta competencia entraría en conflicto con la interculturalidad como eje transversal de la educación, pues se habla de un sistema de economía en particular sin visibilizar que es el hegemónico, y se asume que los estudiantes participan plenamente de él (ejm: manejan dinero, ahorran, estando en niveles de primaria).
Referencia(s) para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	(no cumple satisfactoriamente) No se registran
Elementos contrarios	(cumple satisfactoriamente) No se registran

Área de Ciencia y Tecnología

En los tres niveles educativos – Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos

	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA
	INTERMEDIO	BÁSICO	INTERMEDIO
Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	(cumple lo esperado) COMPETENCIA Resulta valiosa la visibilización del rol del plano emocional en el aprendizaje. Así como el hacer explícita la necesidad de generar situaciones de aprendizaje que puedan favorecer el desarrollo de la competencia.	(cumple lo esperado) COMPETENCIA Se reconoce al estudiante como capacidad de curiosidad, asombro y escepticismo Se propicia que estudiante reflexione acerca de lo que sabe y de cómo ha llegado a saberlo CAPACIDAD	(cumple lo esperado) COMPETENCIA Se reconoce al estudiante como capacidad de curiosidad, asombro y escepticismo Se propicia que estudiante reflexione acerca de lo que sabe y de cómo ha llegado a saberlo

	<p>“A medida que el niño y la niña evolucionan en su desarrollo, las actividades de exploración y manipulación que emprenden se van volviendo más complejas, y les permiten descubrir características, hacer comparaciones y establecer relaciones que en un inicio están asociadas con sus acciones y, progresivamente, con los objetos y fenómenos que acontecen en la naturaleza. <u>Si estas actividades son vividas con placer y emoción, se convierten en aprendizajes significativos.</u> Por ejemplo, <u>el descubrir sonidos en los objetos, en la naturaleza y en su propio cuerpo, impacta no solo en la sensorialidad de los niños, sino también en su afectividad.</u></p> <p>“Por ello, para el desarrollo de esta competencia debemos generar situaciones que promuevan en los niños y niñas capacidades como el plantearse preguntas que se basen en su curiosidad sobre los objetos, seres vivos o hechos que ocurren en su ambiente”</p> <p>ESTÁNDARES Se brinda al menos una conexión entre producción de conocimiento científico y el mundo social (base valiosa para enfoque de igualdad de género). (ciclo I, observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos [objetos]). Es valioso que se valora la exploración de objetos (ciclo I y II), así como la indagación a partir de preguntas. Esto abre espacio para trasladar estas capacidades al plano del análisis de lo social. Sin embargo, en los ciclos</p>	<p>Planteamiento de problematizar situaciones para hacer indagación, plantear preguntas sobre hechos y fenómenos naturales; interpretar situaciones y formular hipótesis. Peo no se registra un espacio para ver cómo la indagación mediante métodos científicos debe tener en cuenta su interacción con el mundo social, de cómo la indagación mediante estos métodos puede tener consecuencias sociales y/o ambientales, etc. ESTÁNDARES Se brinda al menos una conexión entre producción de conocimiento científico y el mundo social (base valiosa para enfoque de igualdad de género). (ciclo I, observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos [objetos]). Es valioso que se valora la exploración de objetos (ciclo I y II), así como la indagación a partir de preguntas. Esto abre espacio para trasladar estas capacidades al plano del análisis de lo social. Sin embargo, en los ciclos IV y V se inicia la descripción del estándar con “indaga al establecer causas”, lo implica una perspectiva de conocimiento diferente a “indaga a partir de preguntas” (ciclo VI a nivel destacado). Indagar por las causas coloca en una relación unidimensional lo estudiado (causa-efecto), mientras que el indagar a través de preguntas deja un espacio más abierto a establecer otro tipo de relaciones (como causalidad circular, por ejemplo). No se explicita en los estándares la conexión que se espera hagan los estudiantes entre la producción del conocimiento científico (que incluye la indagación), y las posibles consecuencias de esto en el mundo social. Esta conexión sí está presente en la descripción de la descripción del área curricular, de los enfoques sustentatorios del área, y en las otras dos competencias de esta área curricular.</p>	<p>CAPACIDAD Planteamiento de problematizar situaciones para hacer indagación, plantear preguntas sobre hechos y fenómenos naturales; interpretar situaciones y formular hipótesis. Peo no se registra un espacio para ver cómo la indagación mediante métodos científicos debe tener en cuenta su interacción con el mundo social, de cómo la indagación mediante estos métodos puede tener consecuencias sociales y/o ambientales, etc. ESTÁNDARES Se brinda al menos una conexión entre producción de conocimiento científico y el mundo social (base valiosa para enfoque de igualdad de género). (ciclo I, observa los efectos que sus acciones causan sobre ellos [objetos]). Es valioso que se valora la exploración de objetos (ciclo I y II), así como la indagación a partir de preguntas. Esto abre espacio para trasladar estas capacidades al plano del análisis de lo social. Sin embargo, en los ciclos IV y V se inicia la descripción del estándar con “indaga al establecer causas”, lo implica una perspectiva de conocimiento diferente a “indaga a partir de preguntas” (ciclo VI a nivel destacado). Indagar por las causas coloca en una relación unidimensional lo estudiado (causa-efecto), mientras que el indagar a través de preguntas deja un espacio más abierto a establecer otro tipo de relaciones (como causalidad circular, por ejemplo). No se explicita en los estándares la conexión que se espera hagan los estudiantes entre la producción del conocimiento científico (que</p>
--	---	---	---

	<p>IV y V se inicia la descripción del estándar con “indaga al establecer causas”, lo implica una perspectiva de conocimiento diferente a “indaga a partir de preguntas” (ciclo VI a nivel destacado). Indagar por las causas coloca en una relación unidimensional lo estudiado (causa-efecto), mientras que el indagar a través de preguntas deja un espacio más abierto a establecer otro tipo de relaciones (como causalidad circular, por ejemplo). No se explicita en los estándares la conexión que se espera hagan los estudiantes entre la producción del conocimiento científico (que incluye la indagación), y las posibles consecuencias de esto en el mundo social. Esta conexión sí está presente en la descripción de la descripción del área curricular, de los enfoques sustentatorios del área, y en las otras dos competencias de esta área curricular.</p>		<p>incluye la indagación), y las posibles consecuencias de esto en el mundo social. Esta conexión sí está presente en la descripción de la descripción del área curricular, de los enfoques sustentatorios del área, y en las otras dos competencias de esta área curricular.</p>
Referencia(s) para abordar enfoque de Igualdad de Género, explícita	(no cumple lo esperado) No se registran	(cumple lo esperado) No se registran	(cumple lo esperado) No se registran
Elementos contrarios	(cumple lo esperado) No se registran	(cumple lo esperado) Tratamiento de una planta parece no ser el más adecuado, en la realización de un experimento. No es una referencia de género explícita, pero la cuestión de género se puede entender en un entramado más amplio de la relación con “la diferencia”.	(cumple lo esperado) No se registran
Otros comentarios/ sugerencias	Recomendación: COMPETENCIA. Para materiales curriculares complementarios (como sesiones de aprendizaje), se puede hacer hincapié en que no se hagan distinciones de género en la disposición de las situaciones de aprendizaje para los niños/as. Ejemplo,	COMPETENCIA Recomendación. Homogenizar el estilo de la descripción de la competencia en los niveles inicial, primaria y secundaria. El nivel de inicial da un poco más de espacio a la descripción de la competencia.	COMPETENCIA Recomendación. Homogenizar el estilo de la descripción de la competencia en los niveles inicial, primaria y secundaria. El nivel de inicial da un poco más de espacio a la descripción de la competencia.

	<p>permitir e incentivar el libre movimiento de las niñas, tanto como de los niños, para poder desarrollar la exploración del entorno (que se implica a veces ensuciarse, o no ser “tranquila”, características que a veces los/as docentes buscan incentivar en las niñas).</p> <p>DESEMPEÑOS</p> <p>Los desempeños son más concretos, los de primaria y secundaria son más abstractos. Además, los desempeños en inicial incorporan la observación (desde la curiosidad) del mundo científico/social. Esto se pierde un poco en la descripción de los desempeños en primaria y secundaria.</p>	<p>Recomendación. Homogenizar las referencias que se incluyen en la descripción de la competencia. En los niveles de primaria y secundaria se deja menos espacio a las referencias a cómo los niños/as aprenden, al valor de poner a disposición de ellos (y en modo adecuado a su edad) situaciones que puedan generar aprendizajes, y el rol que ocupa el plano emocional/generación de interés en los aprendizajes.</p> <p>Recomendación: Evaluar la conveniencia de incluir en la descripción de la competencia, cómo el mundo social genera espacios para la producción del conocimiento científico/tecnológico (relación dialéctica).</p> <p>Tal como está descrito, se señala una relación más bien unidireccional, de cómo el conocimiento científico puede repercutir en el mundo social. O en todo caso, si no se desea incluir esta perspectiva dialéctica en esta área curricular, considerar su inclusión en el área de Personal Social (subrayar la relación dialéctica entre mundo social y mundo científico/tecnológico).</p> <p>ESTÁNDARES</p> <p>Recomendación (primaria y secundaria): incluir estándares que hagan visible que el estudiante debe evaluar las consecuencias sociales de la producción de conocimiento científico/tecnológico, en concordancia con lo planteado en la descripción del área curricular Ciencia y Tecnología (que sí visibiliza esta conexión o vínculo)</p> <p>Homogenizar la redacción inicial de los estándares, ya que los ciclos IV y V se refieren más a indagar estableciendo causas, mientras que los ciclos siguientes se habla de indagar a partir de preguntas.</p> <p>DESEMPEÑOS</p>	<p>Recomendación. Homogenizar las referencias que se incluyen en la descripción de la competencia. En los niveles de primaria y secundaria se deja menos espacio a las referencias a cómo los niños/as aprenden, al valor de poner a disposición de ellos (y en modo adecuado a su edad) situaciones que puedan generar aprendizajes, y el rol que ocupa el plano emocional/generación de interés en los aprendizajes.</p> <p>Recomendación: Evaluar la conveniencia de incluir en la descripción de la competencia, cómo el mundo social genera espacios para la producción del conocimiento científico/tecnológico (relación dialéctica).</p> <p>Tal como está descrito, se señala una relación más bien unidireccional, de cómo el conocimiento científico puede repercutir en el mundo social. O en todo caso, si no se desea incluir esta perspectiva dialéctica en esta área curricular, considerar su inclusión en el área de Personal Social (subrayar la relación dialéctica entre mundo social y mundo científico/tecnológico).</p> <p>ESTÁNDARES</p> <p>Recomendación (primaria y secundaria): incluir estándares que hagan visible que el estudiante debe evaluar las consecuencias sociales de la producción de conocimiento científico/tecnológico, en concordancia con lo planteado en la descripción del área curricular Ciencia y Tecnología (que sí visibiliza esta conexión o vínculo)</p> <p>Homogenizar la redacción inicial de los estándares, ya que los ciclos IV y V se refieren más a indagar estableciendo causas, mientras</p>
--	---	---	---

		<p>Recomendación. En los desempeños se utiliza como ejemplo el tapar completamente a una planta con una caja, y hacer un hueco pequeño en la caja, para ver si la planta sobrevive. ¿Es posible pensar en un experimento un poco menos violento con la planta? ¿Qué otros experimentos pueden tener aprendizajes similares y no maltratar a otro ser vivo? Si bien esto se amarra más con el eje transversal de medio ambiente, importa su mención en el análisis de enfoque de género, en tanto la base de las desigualdades de género tiene que ver con un encuentro con la diferencia (un otro sea persona, animal o planta) que no es tratado de una manera adecuada, una diferencia que considero inferior.</p>	<p>que los ciclos siguientes se habla de indagar a partir de preguntas. DESEMPEÑOS Recomendación. Desempeños son bastante abstractos en comparación con inicial y primaria. Evaluar si se desea homogenizar la descripción de desempeños en los tres niveles</p>
--	--	--	---

Primaria y Secundaria. Explica el mundo físico basándose en conocimientos sobre los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo

	PRIMARIA	SECUNDARIA
	INTERMEDIO	INTERMEDIO
<p>Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita</p>	<p>(cumple lo esperado) COMPETENCIA Es valioso que se hace explícito el poder pensar en las implicaciones sociales del saber y del quehacer y tecnológico. También para ver cómo con argumentos científicos se puede deliberar, tomar decisiones en asuntos públicos y personales, mejorando la calidad de vida y la conservación del ambiente. CAPACIDADES Existe una capacidad que habla de las implicancias sociales “evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico”. En ella se enuncia la postura crítica, la toma de decisiones, la identificación de cambios generados en la sociedad por el conocimiento científico ESTÁNDARES Valioso que el tema de las implicancias sociales y ambientales, o “impactos” en general de las diversas tecnologías aparece a lo largo</p>	<p>(cumple lo esperado) COMPETENCIA Es valioso que se hace explícito el poder pensar en las implicaciones sociales del saber y del quehacer y tecnológico. También para ver cómo con argumentos científicos se puede deliberar, tomar decisiones en asuntos públicos y personales, mejorando la calidad de vida y la conservación del ambiente. CAPACIDADES Existe una capacidad que habla de las implicancias sociales “evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico”. En ella se enuncia la postura crítica, la toma de decisiones, la identificación de cambios generados en la sociedad por el conocimiento científico ESTÁNDARES Valioso que el tema de las implicancias sociales y ambientales, o “impactos” en general de las diversas tecnologías aparece a lo largo de todos los ciclos, a partir del Ciclo III que es a partir del cual se establecen estándares en esta competencia. DESEMPEÑOS</p>

	<p>de todos los ciclos, a partir del Ciclo III que es a partir del cual se establecen estándares en esta competencia.</p> <p>DESEMPEÑOS El impacto del quehacer científico/tecnológico en la vida humana, social se refleja en los desempeños de 1er a 6to grado.</p>	<p>el impacto del quehacer científico/tecnológico en la vida humana, social se refleja en los desempeños de 1er a 5to año.</p>
Referencia(s) explícitas para abordar enfoque de Igualdad de Género	<p>(no cumple con lo esperado) No se registran</p>	<p>(no cumple con lo esperado) No se registran</p>
Elementos contrarios	<p>(cumple con lo esperado) No se registran</p>	<p>(cumple con lo esperado) No se registran</p>
Otros comentarios/ sugerencias	<p>A NIVEL DE ESTADARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta que el término “situación sociocientífica” que figura a partir del Ciclo VI no tiene un significado evidente. ¿qué quiere decir este término? • Tener en cuenta que en la frase “argumenta su posición ... frente a cambios en la cosmovisión suscitados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología”, no queda claro cuál es el sentido de la misma, tampoco qué significa cosmovisión aquí, y cómo puede verse afectada por el desarrollo de la ciencia y tecnología. Para materiales curriculares complementarios, se sugiere incluir ejemplos que ilustren este tipo de impactos que se han querido señalar en los estándares. • El impacto del quehacer científico/tecnológico en la vida humana, social se refleja en los desempeños de 1er a 6to grado. • Es interesante que se trae ejemplos de artefactos, como la refrigeradora, que pueden tener consecuencias positivas y otros efectos negativos en la vida de la humanidad, como la conservación de alimentos (positivo) y preguntarse cuánto contaminan estos u otros aparatos. • Los ejemplos de este impacto se centran en temas medioambientales. Recomendación: Sería conveniente pensar en incluir al menos un ejemplo sobre el impacto del 	<p>El lenguaje empleado para describir los ejemplos de desempeños resulta relativamente abstracto (casi al nivel de la descripción de los estándares). Se recomienda emplear ejemplos de desempeños más concretos o cercanos a la realidad cotidiana de los/as estudiantes.</p>

	<p>conocimiento científico/tecnológico en el mundo social desde perspectiva de género. Así como se usó un ejemplo sobre una refrigeradora, también se puede usar uno sobre las lavadoras o cocinas, elementos que inciden en el tiempo en que se hacen los quehaceres domésticos, cuya responsabilidad suele aun estar principalmente en manos de las mujeres.</p> <p>DESEMPEÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es interesante que se trae ejemplos de artefactos, como la refrigeradora, que pueden tener consecuencias positivas y otros efectos negativos en la vida de la humanidad, como la conservación de alimentos (positivo) y preguntarse cuánto contaminan estos u otros aparatos. • Los ejemplos de este impacto se centran en temas medioambientales. Recomendación: Sería conveniente pensar en incluir al menos un ejemplo sobre el impacto del conocimiento científico/tecnológico en el mundo social desde perspectiva de género. Así como se usó un ejemplo sobre una refrigeradora, también se puede usar uno sobre las lavadoras o cocinas, elementos que inciden en el tiempo en que se hacen los quehaceres domésticos, cuya responsabilidad suele aun estar principalmente en manos de las mujeres. 	
--	--	--

Primaria y Secundaria. Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno

	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Se registra al menos una referencia para abordar enfoque de Igualdad de Género, pero es implícita	<p>(cumple con lo esperado)</p> <p>COMPETENCIA. Competencia alude a cómo las soluciones tecnológicas pueden usarse para dar respuesta a problemas del contexto, ligados a las necesidades sociales.</p> <p>CAPACIDADES</p>	<p>(cumple con lo esperado)</p> <p>COMPETENCIA Competencia alude a cómo las soluciones tecnológicas pueden usarse para dar respuesta a problemas del contexto, ligados a las necesidades sociales.</p> <p>CAPACIDADES Se tiene la capacidad “evalúa y comunica el funcionamiento y los impactos de su alternativa de solución tecnológica”, y se explica que se refiere a impactos en el</p>

	<p>Se tiene la capacidad “evalúa y comunica el funcionamiento y los impactos de su alternativa de solución tecnológica”, y se explica que se refiere a impactos en el ambiente y sociedad, tanto en su proceso de elaboración con en el uso de las soluciones tecnológicas.</p> <p>ESTÁNDARES Los estándares sí incluyen la consideración de los impactos de la solución tecnológica, así como estrategias o métodos de reducir posibles efectos negativos.</p> <p>DESEMPEÑOS (-) Los desempeños no reflejan de manera cabal la competencia “evalúa y comunica el funcionamiento y los impactos de su alternativa de solución tecnológica”. Más bien se centran en la primera parte de esta capacidad, dejando menos espacio para ilustrar el tema de los impactos sociales y/o ambientales.</p>	<p>ambiente y sociedad, tanto en su proceso de elaboración con en el uso de las soluciones tecnológicas.</p> <p>ESTÁNDARES Los estándares sí incluyen la consideración de los impactos de la solución tecnológica, así como estrategias o métodos de reducir posibles efectos negativos.</p> <p>DESEMPEÑOS (-) Existe una reducción de los impactos de las soluciones tecnológicas a lo ambiental, dejándose poco espacio (incluso dejando de nombrarse) los impactos sociales (donde pueden incluirse los impactos a nivel de igualdad de género en materiales curriculares complementarios). Para el 1e, 2do, 4to y 5to se habla únicamente del impacto ambiental. El impacto social sólo se menciona en el</p>
Referencia(s) explícitas para abordar enfoque de Igualdad de Género,	(no cumple con lo esperado) No se registran	(no cumple con lo esperado) No se registran
Elementos contrarios	(cumple con lo esperado) No se registran	(cumple con lo esperado) No se registran
Otros comentarios/ sugerencias	<p>Pero descripción de la competencia no permite ver cómo hay una interacción de “lo social” en la determinación de lo que es (lo que se entiende por) un problema “tecnológico”.</p> <p>Recomendación: para materiales curriculares complementarios, se sugiere incluir ejemplos de cómo las soluciones tecnológicas dieron respuesta a problemas de un contexto social y/o ambiental determinado.</p> <p>La redacción de la competencia se presta a un entendimiento positivo de la producción tecnológica, con una función de respuesta a problemas del contexto. Se recomienda tener los siguientes puntos en consideración para materiales curriculares complementarios, donde pueda extenderse más la explicación de la competencia. Otra opción es considerar, sino, incluir estos puntos en las competencias vinculadas a ciudadanía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un problema tecnológico? ¿Cuál es el vínculo de un problema tecnológico, en su definición como problema, con 	<p>Pero descripción de la competencia no permite ver cómo hay una interacción de “lo social” en la determinación de lo que es (lo que se entiende por) un problema “tecnológico”.</p> <p>Recomendación: para materiales curriculares complementarios, se sugiere incluir ejemplos de cómo las soluciones tecnológicas dieron respuesta a problemas de un contexto social y/o ambiental determinado.</p> <p>La redacción de la competencia se presta a un entendimiento positivo de la producción tecnológica, con una función de respuesta a problemas del contexto. Se recomienda tener los siguientes puntos en consideración para materiales curriculares complementarios, donde pueda extenderse más la explicación de la competencia. Otra opción es considerar, sino, incluir estos puntos en las competencias vinculadas a ciudadanía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un problema tecnológico? ¿Cuál es el vínculo de un problema tecnológico, en su definición como problema, con el mundo social? La articulación con el mundo social está puesta en el “después” de la

	<p>el mundo social? La articulación con el mundo social está puesta en el “después” de la creación el conocimiento tecnológico/científico (en los impactos de la misma), y no en cómo la definición misma del problema tecnológico está cargada de un sentido social (por qué necesitamos wi fi? Por qué necesitamos invertir en mejores técnicas de cirugía estética? Por qué necesitamos invertir en técnicas de mitigación ante el cambio climático?)</p> <p>Permitir que los estudiantes puedan enfrentarse a saber (en Ciclo VII) que ha habido producción científica/tecnológica que no siempre se ha guiado para resolver problemas sociales, sino mas bien para otros intereses, como maximizar ganancias (industria de la salud por ejemplo, por ejemplo esta discusión sobre cómo se asignan los fondos de investigación científica, por qué no se invierte más en la cura de enfermedades como alzheimer, y se da mayores fondos a cuestiones vinculadas a lo estético).</p> <p>Los estándares sí incluyen la consideración de los impactos de la solución tecnológica, así como estrategias o métodos de reducir posibles efectos negativos. Pero, no se especifica qué tipo de impactos son (sociales y ambientales, por ejemplo). Recomendación: incluir la frase “impactos sociales y/o ambientales”</p> <p>Recomendación. Por otro lado, la consideración de impactos de la solución tecnológica recién se inicia en el ciclo V (final de la primaria). Recomendación: evaluar si esto se puede trabajar (de acuerdo a las habilidades de la edad) en ciclos anteriores. Se sugiere evaluar si ya en primaria los niños/as pueden tener una opinión sobre cómo ciertos inventos han beneficiado a la humanidad (como en el ámbito de la salud; y cómo otros no han sido tan buenos (armas o dispositivos que van en contra de derechos humanos).</p> <p>Recomendación: La propuesta de estrategias de mitigación de impactos negativos de la solución tecnológica, recién se inicia recién en el Ciclo VII. Se sugiere evaluar si esto puede incluirse en ciclos anteriores</p>	<p>creación el conocimiento tecnológico/científico (en los impactos de la misma), y no en cómo la definición misma del problema tecnológico está cargada de un sentido social (por qué necesitamos wi fi? Por qué necesitamos invertir en mejores técnicas de cirugía estética? Por qué necesitamos invertir en técnicas de mitigación ante el cambio climático?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que los estudiantes puedan enfrentarse a saber (en Ciclo VII) que ha habido producción científica/tecnológica que no siempre se ha guiado para resolver problemas sociales, sino mas bien para otros intereses, como maximizar ganancias (industria de la salud por ejemplo, por ejemplo esta discusión sobre cómo se asignan los fondos de investigación científica, por qué no se invierte más en la cura de enfermedades como alzheimer, y se da mayores fondos a cuestiones vinculadas a lo estético). <p>Los estándares sí incluyen la consideración de los impactos de la solución tecnológica, así como estrategias o métodos de reducir posibles efectos negativos. Pero, no se especifica qué tipo de impactos son (sociales y ambientales, por ejemplo). Recomendación: incluir la frase “impactos sociales y/o ambientales”</p> <p>Recomendación. Por otro lado, la consideración de impactos de la solución tecnológica recién se inicia en el ciclo V (final de la primaria). Recomendación: evaluar si esto se puede trabajar (de acuerdo a las habilidades de la edad) en ciclos anteriores. Se sugiere evaluar si ya en primaria los niños/as pueden tener una opinión sobre cómo ciertos inventos han beneficiado a la humanidad (como en el ámbito de la salud; y cómo otros no han sido tan buenos (armas o dispositivos que van en contra de derechos humanos).</p> <p>Recomendación: La propuesta de estrategias de mitigación de impactos negativos de la solución tecnológica, recién se inicia recién en el Ciclo VII. Se sugiere evaluar si esto puede incluirse en ciclos anteriores</p> <p>El acento para el ciclo VII parece haberse puesto en los impactos negativos de solución tecnológica (“Infiere impactos de la solución tecnológica, así como estrategias o métodos de mitigación). Esto deja poco espacio para el desarrollo y</p>
--	---	--

	<p>El acento para el ciclo VII parece haberse puesto en los impactos negativos de solución tecnológica (“Infiere impactos de la solución tecnológica, así como estrategias o métodos de mitigación). Esto deja poco espacio para el desarrollo y reflexión sobre impactos positivos de las soluciones tecnológicas, lo cual es un vacío a considerar, siendo que se busca formar una ciudadanía crítica y responsable con el mundo social y ambiental. Esto es además un cambio con respecto al tono que se daba en los primeros ciclos, donde se buscaba entre los estándares “describir el procedimiento y beneficios de la solución tecnológica”.</p> <p>En los desempeños: Las referencias a los impactos son más abstractas sin tanto referentes concretos (a diferencia de la competencia anterior en nivel primaria).</p> <p>Los ejemplos se centran en principalmente en impactos ambientales, no se centran en otros ámbitos de la vida social como la cuestión de género, la interculturalidad o la búsqueda del bien común. Recomendación. Se sugiere incluir algunos ejemplos de otros temas o de otros enfoques transversales (no sólo el ambiental). Algunos ejemplos para el tema de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pensar en cómo algunas tecnologías diseñadas para mejorar la vida de las personas no han tenido siempre impactos positivos. Experiencia de implementación de agua y desagüe en casas en Medio Oriente, tuvo la gran ventaja de poner a disposición del hogar estos importantes servicios, pero no se contempló que al hacer esto, se perjudicó el espacio de confraternidad y relativa libertad de las mujeres (en sociedades más bien machistas que dejan poco espacio para esto) tenían al ir a buscar agua y lavar la ropa en el río. 	<p>reflexión sobre impactos positivos de las soluciones tecnológicas, lo cual es un vacío a considerar, siendo que se busca formar una ciudadanía crítica y responsable con el mundo social y ambiental. Esto es además un cambio con respecto al tono que se daba en los primeros ciclos, donde se buscaba entre los estándares “describir el procedimiento y beneficios de la solución tecnológica”.</p> <p>En desempeños: Las referencias a los impactos son más abstractas sin tanto referentes concretos (a diferencia de la competencia anterior en nivel primaria).</p> <p>Tercer grado de secundaria. Recomendación. Incluir los impactos no sólo ambientales, sino también sociales en los desempeños. Incluir impactos que tengan que ver con otros temas o ejes transversales, como la igualdad de género, la interculturalidad o el bien común.</p> <p>Algunos ejemplos desde el tema de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué impacto social y ambiental tuvo la invención de las toallas higiénicas? - En muchas culturas las mujeres dan a luz en cuclillas, o al menos no echadas ¿Por qué las camas ginecológicas se han diseñado para que las mujeres den a luz mas bien echadas? ¿hay diferentes tipos de camas ginecológicas?
--	--	---

Eje 4. Uso del Lenguaje

	Presentación y Ejes Transversales	Personal Social	Ciencia y Tecnología
INICIAL	BÁSICO	INTERMEDIO	AVANZADO
Desdoblamiento Lingüístico	(Se cumple a medias)	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
<i>Dónde se hace primer desdoblamiento</i>	si se hace desdoblamiento a "niños y niñas" pero en segundo párrafo. primer párrafo habla sólo de "ciudadanos" y "los peruanos"	Primer párrafo incluye desdoblamiento de "niños y niñas"	Primera referencia a estudiantes se hace mencionando a "los niños y niñas"
<i>Analisis del resto del texto</i>	En siguientes párrafos se sigue haciendo desdoblamientos para referirse a "niños y niñas"	En siguientes párrafos se sigue haciendo desdoblamientos para referirse a "niños y niñas"	Se registra reiterados desdoblamientos lingüísticos en el cuerpo del texto
Referencia Pro Igualdad de Género	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
<i>¿Se registran?</i>	Sí se registran	Sí se registran	Sí se registran
<i>Ejemplos</i>	Ejemplos: término "personas", se traen sujetos colectivos sin incluir un artículo que defina su género (docentes, estudiantes), y también en la presentación de las capacidades se usa un sujeto implícito	Por ejemplo se emplea el término "el adulto que cuida y acompaña" o "las personas que cuidan", y no sólo se habla de "las docentes" o "las mamás". También se emplea el término "persona humana" para hablar de los seres humanos	Se habla de "la docente", y "su profesora", visibilizando el hecho de que la mayor parte de docentes en educación inicial son mujeres
Referencia Problemática para la Igualdad de Género	(no se cumple lo esperado)	(no se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
<i>¿Se registran?</i>	Sí se registran	Sí se registran	No se registran
<i>Ejemplos</i>	Se habla de Padres de Familia, y no de Padres y Madres de Familia	"Asume a Jesucristo como redentor y modelo de hombre" (estándares de la competencia "construye su identidad como persona humana amada por Dios...")	
PRIMARIA	BÁSICO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Desdoblamiento Lingüístico	(no se cumple lo esperado)	(Se cumple a medias)	(No se cumple lo esperado)
<i>Dónde se hace primer desdoblamiento</i>	se pierde el desdoblamiento para referirse a los/as estudiantes. Sólo se habla de "los estudiantes", "el estudiante"	En el primer párrafo se empieza hablando de "ciudadanos democráticos", término que se repite 2 veces más, para cerrar hablando del bienestar de "todos y todas", por lo que pareciera que los "ciudadanos" son los agentes del cambio y "todos y todas" somos pasivamente receptores del bienestar generado por aquellos.	Se habla de "ciudadanos" 2 veces en el primer párrafo, y de "estudiantes" en el segundo.
<i>Analisis del resto del texto</i>	se pierde el desdoblamiento para referirse a los/as estudiantes. Sólo se habla de "los estudiantes", "el estudiante". No se registra ningún desdoblamiento lingüístico. Esto es incluso contradictorio con el mensaje democrático que se quiere transmitir, por ejemplo (p.24 Programa Curricular Primaria/Secundaria: "Gestión de la institución educativa: <u>se demandan prácticas democráticas</u> que permitan la participación de <u>toda la comunidad educativa</u> y, en especial, <u>de los estudiantes</u> ." O, p26: "Inclusivos, es decir, lo espacios pueden propiciar la participación de todos los estudiantes sin exclusión,...")	se realizan varias clases de desdoblamiento: todos y todas, niños y niñas, mujer y varón, hombre y mujer.	No se presentan casos de desdoblamiento; se presentan varias referencias a "el estudiante"

	Presentación y Ejes Transversales	Personal Social	Ciencia y Tecnología
Referencia Pro Igualdad de Género	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
¿Se registran?	Sí se registran	Sí se registran	
Ejemplos	Ejemplos: término "personas", se traen sujetos colectivos sin incluir un artículo que defina su género (docentes, estudiantes), y también en la presentación de las capacidades se usa un sujeto implícito. // "Grupos de estudiantes", "comunidad educativa"	Varias referencias a "personas", "seres humanos", "sujetos históricos", "adulto significativo", que son términos que no definen un género en específico.	Un par de menciones al término "personas", el cual incluye indistintamente a la población masculina y femenina.
Referencia Problemática para la Igualdad de Género	(no se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
¿Se registran?	Sí se registran	No se registran	No se registran
Ejemplos	Se habla de Padres de Familia, y no de Padres y Madres de Familia		
SECUNDARIA	BÁSICO	INTERMEDIO	INTERMEDIO
Desdoblamiento Lingüístico	(no se cumple lo esperado)	(no se cumple lo esperado)	(no se cumple lo esperado)
Dónde se hace primer desdoblamiento	se pierde el desdoblamiento para referirse a los/as estudiantes. Sólo se habla de "los estudiantes", "el estudiante"	Desdoblamientos Lingüísticos no se registran en el primer párrafo, ni a lo largo del documento. Recién aparecen en la especificación de Desempeños, para referirse a "compañeros y compañeras", pero solo figura esto en primer grado y tercer grado de secundaria, aunque se habla de "los compañeros" en los otros grados. Es especialmente problemática la mención de los desempeños empezando con la frase "Cuando el estudiante..." Esto sólo se evita en el quinto Grado de secundaria	La primera referencia a la población beneficiaria de esta área curricular habla de "ciudadanos". En la presentación del área de C y T se hace referencia al término "ciudadanos" un par de veces (p. ej: "...este contexto exige ciudadanos que sean capaces de cuestionarse...").
Análisis del resto del texto	se pierde el desdoblamiento para referirse a los/as estudiantes. Sólo se habla de "los estudiantes", "el estudiante"		se pierde el desdoblamiento para referirse a los/as estudiantes. Sólo se habla de "los estudiantes", "el estudiante".
Referencia Pro Igualdad de Género	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
¿Se registran?	Sí se registran	Sí se registran	Sí se registran
Ejemplos	Ejemplos: término "personas", se traen sujetos colectivos sin incluir un artículo que defina su género (docentes, estudiantes), y también en la presentación de las capacidades se usa un sujeto implícito// "Grupos de estudiantes", "comunidad educativa", "la escuela", "la tarea pedagógica", "toda la clase"	Ejemplos "la niñez", "las personas", "la comunidad", menc	Se usan términos como "personas" (...cambiar las ideas sobre el universo y la vida de las personas en distintos momentos históricos) y "ser humano" (...obtiene energía necesaria para realizar las funciones vitales del ser humano)// "Progenitores"
Referencia Problemática para la Igualdad de Género	(no se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)	(se cumple lo esperado)
¿Se registran?	Sí se registran	No se registran	No se registran
Ejemplos	Se habla de Padres de Familia, y no de Padres y Madres de Familia		

5. Reflexiones Finales

- La incorporación del Enfoque de Género en los Programas Curriculares se encuentra en un nivel aceptable (Intermedio). En especial, se registra que el enfoque de Igualdad de Género se encuentra suficientemente articulado (coherente), en base a las diferentes referencias donde aparece el tema de género. Esto es un avance importante con respecto a materiales curriculares anteriormente analizados (como las Rutas del Aprendizaje), donde la lectura sugería que el tema de género era abordado desde diferentes perspectivas (diferentes voces, no articuladas). La lectura en dichos documentos era más “accidentada” (uno podía encontrarse con una referencia que apuntaba a la igualdad de género –como estrategias de aprendizaje que analizaban los estereotipos de género en la publicidad, para que en páginas siguientes se topase con una imagen relativamente estereotipada de las relaciones de género). La lectura de los Programas Curriculares es mucho más consistente, en términos de lo que se entiende por igualdad de género.
- No se registran referencias exacerbadas de refuerzo de estereotipos de género. Esta es una diferencia con materiales curriculares anteriores). Algunas referencias pueden ser reelaboradas o replanteadas, pero son bien puntuales: Ejemplo: referencias a las familias se suele hacer con la estructura familiar de un padre, una madre y otros miembros. Qué espacio deja esto para las familias monoparentales del país (que no son pocas), que usualmente además están gestionadas por una mujer.
- La incorporación del Enfoque de Género se ve más clara y explícita en:
Los Ejes Transversales (en tanto es un Eje transversal de la Educación)
Las competencias clave: Construcción de Identidad; y Convive y Participa Democráticamente en la búsqueda del Bien Común

En el resto de secciones de los Programas , se tiene algunos ejemplos concretos (explícitos) que brindan elementos que aportan a la incorporación del Enfoque de Igualdad de Género, pero son relativamente aislados (como “pinceladas”).

El enfoque de igualdad de género se ha incorporado con mayor énfasis en la competencia Construye su Identidad; mientras que la competencia de Convive y Participa... se ha centrado más el entendimiento de la diferencia en base a la diferencia cultural. Se recomienda balancear esto.

Se recomienda incluir al menos un ejemplo concreto de cómo se pueden llevar a cabo (en concreto) los enfoques transversales. Si bien es valioso que el Enfoque de Igualdad de Género se especifique como uno de los Ejes Transversales del Currículo Nacional, sería conveniente ser incorporar un ejemplo concreto de cómo éstos se incorporan en el diario quehacer de la escuela.

- En las otras competencias analizadas, en general, se registran referencias que dejan espacio suficientemente abierto para trabajar los temas de Igualdad de Género en Materiales Curriculares complementarios (Sesiones).
- Algunas competencias abren una inconsistencia con el enfoque de Igualdad de Género. En especial la de Religión, y la de Economía. Ambas, validan y legitiman una sola forma de ver el mundo (lo cual no sólo es inconsistente con el enfoque de Igualdad de Género, sino con el de Interculturalidad). En la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir

conocimientos” del área de Ciencia y Tecnología, se recomienda hacer más evidente y concreto el vínculo entre indagación científica y lo social.

- Es valioso que si bien se tiene un enfoque predominantemente binario (hombres/mujeres) a lo largo de los Programas Curriculares, se deja espacio para trascender esta mirada. En especial, en la inclusión de los términos identidad de género y orientación sexual (Personal Social: La identidad de Género, y la Identidad sexual, son mencionadas entre otras identidades de una persona, estándar del ciclo VII. También en este mismo estándar se señala que se espera que un/a estudiante no discrimine por género u orientación sexual, y que se debe relacionar con los demás sin violencia). En este sentido, cumple con los requisitos normativos actualmente vigentes (planig, lio).
- Se sugiere revisar balance de personajes en Inicial y secundaria (Adultos), son mayormente mujeres. Incluir al menos un hombre adulto en inicial, podría ser un padre de familia. También se recomienda revisar los ejemplos concretos traídos a nivel de desempeños por competencia, pues existen competencias donde todos o la mayor parte de ejemplos concretos se basan en niños (hombres).
- Se recomienda incluir notas que refieran al lector/a a revisar el Glosario de Términos (sólo el término “Glosario” como parte del Índice de contenidos, no figura en otro lugar de los Programas).
- Evaluar la conveniencia del uso de términos “respeto”, “inclusión”, “tolerancia” para describir la relación con el otro. Éstos figuran reiteradamente (aunque no de forma sistemática) en diferentes competencias, estándares y desempeños. El problema con estos términos es que nos hablan de una relación *distante* con el otro/a, pues remiten a un respeto o tolerancia “por deber”, antes que por valorar inherentemente a la diferencia (el otro, distinto/a de mí) como tal. En especial los términos “inclusión” y “tolerancia” nos hablan de una identidad superior (yo incluyo, yo tolero) frente a la diferencia; en este sentido remiten a una jerarquía y no a una igualdad entre las personas.
- Otro termino que resulta cuestionable es el del “protagonismo”. Este figura en dos competencias, la de Convive y Participa Democráticamente en la búsqueda del Bien Común, y en la de Construye Interpretaciones Históricas. El términos abre una inconsistencia con el enfoque de Igualdad de Género, pues protagonismo además alude a un marco de competencia entre estudiantes (quien es protagónico y quién no), lo cual no aporta necesariamente a las construcciones colectivas/democráticas. Se podría quizás hablar de una “participación activa”, o el ser “actores activos/as”.
- Revisar términos que se emplean para describir relaciones de género en los ciclos educativos. A veces se emplea el término equidad, a veces el de Igualdad. Ambos conceptos no significan o refieren a lo mismo, a pesar de estar articulados. Esto se presenta en los estándares de la Competencia Construye su Identidad.
- En la descripción de los estándares se han identificado algunos “Términos relámpago”, que aparecen en un solo ciclo; así como términos que no figuran de manera continua (aparecen en los primeros ciclos, luego desaparecen, y vuelven a aparecer). Ver Anexos 1 y 2, por ejemplo.
- Se sugiere homogenizar el formato con que se presentan los desempeños: unos tienen ejemplos concretos de cómo pueden observarse los desempeños (sobre todo en educación

inicial) y otros no. Además, algunos desempeños resultan más “abstractos” o “técnicos” (casi como una transcripción del estándar), mientras que otros parecen ser más concretos en el cotidiano de la vida escolar.

- Otro detalle es que la palabra “Enfoque” se emplea para dos diferentes elementos de los Programas Curriculares. Los Enfoques Transversales (como el de Igualdad de Género) y los enfoques sustentatorios de las áreas curriculares. Este doble uso del término abre espacio para que los docentes u otros funcionarios puedan incurrir en equivocaciones para entender lo que el término significa en estas dos acepciones.

6. Referencias Bibliográficas

Anderson, J. y C. Herencia (1983). "Los textos escolares y la marginación femenina". En: *Autoeducación* Año 3. No 6. Lima.

Anderson, J. (1987). "Imágenes de la familia en los textos y vida escolares" En: *Revista peruana de Ciencias Sociales*. Vol .1 No. 1.

Benavides, M. y L. Córdova. (2003) "Hablan las imágenes: la construcción del género en los textos escolares". Mimeo.

Carrillo, R. y E. León (1998) *Descubriendo el género en mi vida. Fascículo 1 del módulo de autoformación "De la escuela mixta a la escuela coeducadora"*. Tarea. Lima

Espinosa, G. (2006) "El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima". En P. Ames (ed).: *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. Instituto de Estudios Peruanos IEP. Lima.

Leñero, M. (2010) *Equidad de género y prevención de la violencia en Primaria*. Secretaria de Educación Pública. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.

Ministerio de Educación (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Acceso web, Marzo de 2017. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación (2016) *Programa Curricular de Educación Inicial*. Acceso web, Marzo de 2017. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación (2016) *Programa Curricular de Educación Primaria*. Acceso web, Marzo de 2017. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de Educación (2016) *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Acceso web, Marzo de 2017. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014) *Guía para el uso del Lenguaje Inclusivo. Si no me nombras, no existo*. Documento de Trabajo. Lima.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012) *El mundo se escribe y se habla en femenino y en masculino. Guía para el uso del lenguaje inclusivo*. Lima.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012) *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-17*. Lima.

Torrejón, S. Y A. Ipince (2012) *Equidad de Género. Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Tarea. Lima.

Sara-Lafosse, V. (1992) "La discriminación sexual y cultural en los textos escolares. Revisión del proyecto de texto para 3er. grado naturaleza y comunidad" Lima, PUCP.

Scott, J. (1996) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico" En: LAMAS, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG, pp. 265-302.

Wodak, R. y M. Meyer (2001), *Methods of Critical Discourse Analysis*. Barcelona, Gedisa.

ANEXOS

Anexo 1.

¿Qué términos figuran para describir los elementos que forman la identidad? – Primera oración de los estándares de aprendizaje de la Competencia “Construye su Identidad” – Área de Personal Social

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Nivel destacado
Se identifica con algunas de sus características físicas, sus gustos, disgustos e intereses, su nombre y los miembros de su familia.	Se identifica en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias.	Cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características físicas, habilidades y gustos	cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características físicas, cualidades, habilidades, intereses y logros	cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, sus capacidades y limitaciones reconociendo el papel de las familias en la formación de dichas características.	cuando se reconoce a sí mismo a partir de sus características personales, culturales y sociales, y de sus logros, valorando el aporte de las familias en su formación personal.	cuando se reconoce a sí mismo y valora sus identidades, sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo.	cuando se reconoce a sí mismo y se valora y es capaz de alcanzar sus metas
* características físicas	* características físicas	* características físicas	* características físicas		* características personales	* características personales	
						* culturales	
						* sociales	
* gustos	* gustos	* gustos					
	* cualidades		* cualidades				
		* habilidades	* habilidades				
				* capacidades			
	* preferencias						
* disgustos							
* intereses	* intereses		* intereses				
			* logros		* logros		
				* limitaciones			
* su nombre, y de miembros de su familia						* identidad familiar	
						* identidad cultural	
						* identidad sexual	
						* identidad de género	
						* identidad étnica	
						* identidad política	
						* entre otras	
						* cambios que se dan en su desarrollo	

Anexo 2.

¿Qué términos se emplean para describir la relación con los demás? – en Competencia “Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Nivel destacado
Convive y participa cuando se relaciona con niños y adultos de su espacio cotidiano desde su propia iniciativa	Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias y cumpliendo con sus	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás respetando las diferencias, expresando su	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás, respetando las diferencias, los derechos de cada	Convive y participa democráticamente cuando se relaciona con los demás, respetando las diferencias y los derechos de cada	Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los	Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás respetando los derechos humanos y reconociendo la ley
se relaciona con adultos de su espacio cotidiano							
	interactúa de manera respetuosa						
	cumple con sus deberes	cumpliendo con sus deberes	cumpliendo con sus deberes	cumpliendo y evaluando sus	cumpliendo con sus deberes	cumpliendo con sus deberes	
		respetando las	respetando las	respetando las	respetando las	respetando las	
			expresando su desacuerdo frente a situaciones que				
				[respetando] los derechos de cada	[respetando] los derechos de cada	promoviendo los derechos de todos	respetando los derechos humanos
				buscando que otros cumplan con sus deberes	buscando que otros cumplan con sus deberes		
						[se relaciona con otros] evaluando	
							reconociendo la ley

