

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación



Análisis del Discurso Multimodal de la representación del concepto de género en el programa “Aprendo en Casa”, a partir de la propuesta del Currículo Nacional de Educación Básica con enfoque de igualdad de género, durante el año 2020

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Comunicación para el desarrollo que presenta:

Gabriela Zari Lopez

Asesor:

Carlos Andres Zevallos Trigoso

Lima, 2024

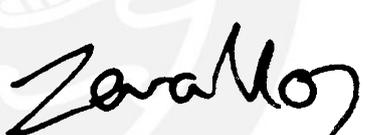
Informe de Similitud

Yo, **Carlos Andres Zevallos Trigoso**, docente de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada **Análisis del Discurso Multimodal de la representación del concepto de género en el programa “Aprendo en Casa”, a partir de la propuesta del Currículo Nacional de Educación Básica con enfoque de igualdad de género, durante el año 2020** de la autora **Gabriela Zari Lopez** de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 10 de setiembre de 2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, Perú, 10/09/2024

Apellidos y nombres del asesor: Zevallos Trigoso, Carlos Andres	
DNI: 43157465	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6504-6662	

Esta tesis es por el avance de la equidad de género,
por el reconocimiento de las diversidades, por la igualdad de derechos
y por un país en el que todes, todas y todos nos sintamos seguros y respetados.

En primer lugar, agradezco a mi mamá, que no solo ha sido mi pilar de soporte, sino también mi más insistente motivación durante mis procesos de vida.

A mis fieles acompañantes durante las incontables madrugadas, Gringo y Cheeto.

A mi asesor Carlos Zevallos, quien se involucró y confió en esta investigación desde el inicio, dándome, en muchos casos, lucidez en medio del caos académico.

Y a todas las personas que participaron de esta investigación, por haberme cedido su tiempo y buena disposición para poder hacer esta tesis posible.

Resumen

Esta tesis analiza la representación del concepto de género en el programa televisivo de educación a distancia "Aprendo en Casa", emitido durante el año 2020, a partir del análisis del discurso multimodal (ADM), a manera de descubrir los modos de representación comunicacional y el discurso sobre género construido a partir de estos. Mediante un enfoque cualitativo se analizan los modos de imagen en movimiento, diálogo, mirada, posición corporal, gestos y ángulos de cámara; así como, se revisa el proceso de creación, producción y distribución del programa, y la relación con el enfoque de igualdad de género del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), con el objetivo de identificar cómo se construyen y representan las nociones de género. Los hallazgos revelan que el discurso multimodal construido sobre género es aún conservador y limitado, en tanto se simplifica las causas de la desigualdad, se generalizan los actores que participan en los fenómenos de género y, a su vez, se termina reproduciendo estereotipos en su intento por atender los problemas de estado como la violencia de género y desigualdad de oportunidades. Sin embargo, se resaltan avances en la visibilización de problemas de violencia contra la mujer y la introducción de temas que incorporen el enfoque de Educación Sexual Integral (ESI), así como la erradicación de estereotipos de género; lo cual indica un avance en la representación del enfoque de igualdad de género del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

Abstract

Using Multimodal Discourse Analysis (MDA), this thesis analyzes the representation of gender in the television program "Aprendo en Casa", broadcasted during the year of 2020 in Peru, with the purpose of discovering the modes of communicational representation and the gender discourse constructed from these. Using a qualitative approach, the modes of moving image, dialogue, gaze, body position, gestures and camera angles are analyzed to discover a hidden curriculum present in the gender discourse, as well as to compare it to the gender approach dictated in the National Basic Education Curriculum. The findings reveal that the discourse on gender is still conservative and limited, as the causes of inequality are simplified, the actors who participate in gender phenomena are generalized and, in turn, stereotypes end up being reproduced in the attempt to attend state problems such as gender violence and inequality of opportunities. However, there's a clear intent to highlight awareness of violence against women and to introduce topics of Sexual Education (SE), as well as to battle gender stereotypes, which signals an advancement in the representation of the gender approach based on the National Basic Education Curriculum.

Key words: Multimodal Analysis, Gender, Representation, Curriculum.

Índice

Capítulo I. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Pregunta de investigación.....	5
1.3. Objetivos de investigación.....	6
1.4. Justificación	8
1.5 Marco metodológico.....	10
1.5.1. Tipo y método de investigación.....	10
1.5.2. Enfoque metodológico	12
1.5.3. Herramientas.....	13
1.6 Estado del arte.....	21
1.6.2 Educación a distancia	22
1.6.2 Aprendo en Casa	26
1.6.3 Género en la Educación.....	28
1.6.5 Análisis del Discurso Multimodal en Género	42
1.7. Alcance y limitaciones.....	48
Capítulo II. Marco Teórico	50
2.1. Representación	50
2.2. Discurso.....	52
2.3. Análisis de Discurso Multimodal	57
2.4. Género	62
2.5. Educación.....	65
2.6. Currículo Oculto	69
Capítulo III. Resultados y Hallazgos.....	73
Discurso	73
Diseño	78
Tematización.....	85
Producción	99
Distribución.....	102
Conclusiones y recomendaciones.....	103
Referencias Bibliográficas.....	109
Anexos.....	127

Capítulo I. Introducción

El interés de esta investigación se encuentra en analizar la representación del concepto de género en el programa televisivo *Aprendo en Casa*, emitido durante el año 2020, a partir del Análisis del Discurso Multimodal (ADM), a manera de descubrir los modos de representación comunicacional y el discurso sobre género construido a partir de estos. Si bien el programa *Aprendo en Casa* no es un espacio de aula, ya que no hay interacción sincrónica entre profesores y alumnos, sí es una instancia de acción educativa que propone seguir los lineamientos del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y, por tanto, el enfoque de igualdad de género, y donde además el Estado pone en acción una representación del género desde el marco de la educación nacional, lo cual implica una oportunidad para estudiar los avances que se están haciendo a nivel estatal sobre el tratamiento del enfoque de género y lo que está en agenda para el Estado.

La relevancia de esta investigación se encuentra, por un lado, en el aspecto social, pues, durante la pandemia por la COVID-19, el cambio hacia la educación digital intensificó la influencia de los medios y materiales educativos en la percepción de los estudiantes y, más aún, si se tocaron temas de género. Según la UNESCO (2020), los contenidos educativos tienen un papel crucial en la construcción de identidades de género y en la promoción de la igualdad, ya que la forma en que se representa el género en estos programas puede perpetuar estereotipos dañinos o, por el contrario, fomentar una visión más inclusiva y equitativa.

Asimismo, la pandemia ha resaltado y, en muchos casos, ampliado las desigualdades existentes en el acceso y la calidad de la educación (OECD, 2020), así como en los casos de violencia de género. La ONU Mujeres (2020) destacó que el confinamiento y las restricciones de movilidad aumentaron el riesgo de violencia doméstica, creando un "sombra" de pandemia de violencia de género, y, en el caso de Perú, los servicios de atención a víctimas reportaron un

incremento significativo en los casos de violencia¹ durante los meses de cuarentena estricta (Defensoría del Pueblo, 2021). Este contexto hace aún más urgente analizar y mejorar la representación del género en los programas educativos, ya que una educación que aborda de manera efectiva la equidad de género y la prevención de la violencia puede contribuir a cambiar actitudes y comportamientos a largo plazo, brindando a niñas y mujeres herramientas para enfrentar y denunciar la violencia. Por lo tanto, un análisis del discurso de género en los recursos educativos puede proporcionar datos cruciales para la formulación de políticas que buscan corregir estas desigualdades.

Las investigaciones previas han demostrado que las políticas educativas informadas por análisis críticos y basados en evidencia son más efectivas en la promoción de la igualdad de género y en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos (UNESCO, 2019). Por lo tanto, este análisis no solo tiene el potencial de mejorar la experiencia educativa de los estudiantes durante la pandemia, sino que también puede sentar las bases para reformas educativas duraderas que promuevan la equidad de género en el futuro.

Por otro lado, la relevancia académica de esta investigación se encuentra en que ofrece una oportunidad única para ampliar el campo de los estudios de género en educación y la metodología reciente del Análisis del Discurso Multimodal. Este tipo de análisis permite explorar cómo los mensajes sobre género son construidos y transmitidos a través de múltiples modos de comunicación, incluidos textos, imágenes y medios digitales. Según Kress y van Leeuwen (2001), el análisis multimodal es crucial para entender cómo los significados se crean y comunican en contextos educativos y, por tanto, esto puede proporcionar una comprensión más rica y matizada de cómo se abordan los temas de género en los materiales educativos, revelando tanto las intenciones explícitas como las implicaciones implícitas de estos mensajes. Al contribuir a la literatura existente, este estudio puede ayudar a llenar vacíos en la

¹ Para más información revisar (CMP Flora Tristán, 2020)

investigación sobre la intersección entre género, educación y tecnologías digitales, así como en investigaciones sobre las representaciones de género desde el marco estatal.

Además, esta investigación tiene el potencial de influir en el desarrollo de teorías y metodologías en el campo del Análisis del Discurso Multimodal (ADM) para el estudio de la representación del género en la educación y así desarrollar nuevas perspectivas sobre cómo las identidades de género se negocian y representan en el contenido educativo en distintos contextos y poblaciones. Por lo tanto, este estudio no solo contribuye al conocimiento académico existente, sino que también ofrece herramientas metodológicas y teóricas que pueden ser aplicadas en investigaciones futuras, aportando al desarrollo y constante investigación del género.

De esta manera, con el propósito de analizar la representación del concepto de género en el programa televisivo Aprendo en Casa, establecemos, en el primer capítulo, el problema de investigación, en función de estos los objetivos propuestos, la justificación correspondiente al porqué decidimos emprender este proceso de investigación, el marco metodológico donde describimos paso a paso los métodos de análisis y las herramientas utilizadas, y, finalmente, el estado del arte y las limitaciones de la investigación.

Sobre el estado del arte, además de la revisión bibliográfica, también consideramos relevante designar una sección específica para describir el marco social, político y educativo en el cual se encuentra el programa Aprendo en Casa; de manera que se tengan más elementos a considerar al momento de analizar el objeto de estudio y determinar conclusiones sobre el proceso de representación del concepto de género. Asimismo, aclaramos los alcances y limitaciones de la investigación en tanto se encuentra dentro del marco de los estudios culturales y se aborda el fenómeno de Aprendo en Casa desde el Análisis del Discurso Multimodal, sin tomar en cuenta la recepción del público o las dinámicas políticas profundas del aparato estatal que influyen en el programa.

En el segundo capítulo, hacemos un recorrido por los recursos teóricos que nos brindarán una base desde la cual plantearemos nuestra hipótesis, comenzando por la definición del concepto de representación, utilizando el enfoque de Stuart Hall, y el discurso desde los postulados de Michel Foucault como perspectivas complementarias. Asimismo, revisamos el Análisis del Discurso Multimodal tanto como propuesta teórica como metodológica para entender desde dónde analizaremos el concepto de género en el programa; así como también revisamos lo que se entiende por género en la discusión actual global, así como la desviación en el enfoque de género, para luego tocar el tema de la educación desde su modalidad a distancia y la educación con enfoque de género; finalizando con la revisión del concepto de currículo oculto para entender las diferencias entre currículo formal e implícito desde un área de estudio ampliamente investigada. Finalmente, en el tercer capítulo presentamos los resultados y hallazgos del análisis del discurso y del proceso de creación del programa, para cerrar con las conclusiones en el cuarto capítulo.

1.1. Planteamiento del problema

El interés de esta investigación se encuentra en analizar las formas en que se representa el concepto de género en el programa educativo “Aprendo en Casa”, durante el año 2020, y utilizar la noción de currículo oculto (Maceira, 2005) para encontrar discursos implícitos que se reproducen fuera o en relación con el discurso de género dispuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

Claro está que el contexto remoto en el que se implementó Aprendo en Casa demandó el uso de medios y tecnologías, algo que significó una limitación de acceso para varios estudiantes, pues, como muestra la encuesta de ENAHO (2019), del total de hogares con estudiantes que asisten a inicial, primaria o secundaria, el 34,2% posee al menos una laptop o computadora; mientras que el 37,6% del total de hogares con estudiantes tiene acceso a internet,

y estas cifras descienden aún más en el caso rural. Es por esto que al poco tiempo de iniciarse la implementación de Aprendo en Casa, en abril del 2020, se inició el proyecto Cierre de Brecha Digital, a través del cual se buscó dotar de tabletas a más de un millón de estudiantes con el objetivo de corregir fallas, ampliar la cobertura y atenuar los problemas de conectividad (GRADE, 2021). Asimismo, tomando en cuenta que el 86,6% de hogares cuenta con un televisor y el 48,8% tiene al menos un radiorreceptor (INEI, 2019), se diversificó la estrategia a través de estos medios para asegurar un mayor acceso, siendo así que la televisión fue el medio por el que la mayoría de los estudiantes (71%) accedió a Aprendo en Casa (Escale, 2020). Tal como lo mencionó el entonces ministro de Educación, Martín Benavides: “Aprendo en Casa es una estrategia que va a combinar medios digitales, radio y televisión, porque sabemos que la cobertura de internet no es la que se hubiera esperado. Tenemos que combinar con radio y televisión para llegar a más poblaciones” (TvPe, lunes, 23 de marzo, 2020), así como también expone que el programa, en su primera etapa, presentaría “contenidos de ciudadanía, cómo nos relacionamos con los demás, cómo nos protegemos, cómo cuidamos al otro, cuáles son las rutinas que se pueden seguir en este momento, como interactuar entre padres e hijos y también con los amigos, porque todos están pasando por esta difícil situación” (TvPe, viernes 20 de marzo de 2020), resaltando la función transformativa de la estrategia educativa durante este periodo. De esta manera, a pesar de las limitaciones, el medio televisivo no deja de ser importante en el proceso de representación; por lo cual, esta investigación se centra en el análisis de este medio principalmente.

1.2. Pregunta de investigación

A partir del tema planteado, se busca responder la pregunta de ¿cómo se representa el concepto de género en los contenidos educativos del programa “Aprendo en Casa”? A manera de hipótesis, planteamos que dado el contexto en el que surge Aprendo en Casa, la representación del género es limitada a tópicos que no generen controversia y el tratamiento

dado ignora los temas de construcción de la identidad de género, la Educación Sexual Integral (ESI) y la orientación sexual, dado que el contexto previo al programa muestra que el enfoque de igualdad de género aún tiene complicaciones en su asimilación por parte del mismo Estado, el personal educativo (docentes y estudiantes) y miembros de la sociedad. Asimismo, en este proceso, si bien el currículo oficial ya incorpora el enfoque de igualdad de género, el tratamiento de conceptos como identidad de género, construcción social del género, orientación y educación sexual son ignorados y el currículo oculto que se reproduce es el de la simplificación de la situación social de la construcción del género, específicamente de las mujeres, y, por el otro, la invisibilización de las personas LGTBIQ+ y las diversidades de género.

1.3. Objetivos de investigación

Objetivo general

En función de la pregunta general de investigación, el objetivo general planteado es analizar cómo se representa el concepto de género en los contenidos educativos del programa “Aprendo en Casa”.

Objetivos específicos

Asimismo, del objetivo desarrollado, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los recursos que se utilizan en la construcción del discurso sobre el concepto de género en el programa Aprendo en Casa.
- Descubrir cómo son los recursos utilizados en la construcción del discurso sobre el concepto de género en los contenidos educativos del programa Aprendo en Casa.
- Contrastar el discurso sobre el concepto de género en el programa “Aprendo en Casa” con el discurso sobre género en el Currículo Nacional de Educación Básica para encontrar el currículo oculto.

A continuación, con el fin de sintetizar lo mencionado, se presenta la matriz de consistencia de la presente investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Pregunta de investigación	Hipótesis	Objetivo General	Objetivos específicos
¿Cómo se representa el concepto de género en los contenidos educativos del programa “Aprendo en Casa” a partir del enfoque de género propuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica?	Dado el contexto en el que surge Aprendo en Casa, la representación del género es limitada a tópicos que no generen controversia y el tratamiento dado ignora los temas de construcción de la identidad de género, la Educación Sexual Integral (ESI) y la orientación sexual, dado que el contexto previo al programa muestra que el enfoque de igualdad de género aún tiene complicaciones en su asimilación por parte del mismo Estado, el personal educativo (docentes y estudiantes) y miembros de la sociedad. Asimismo, en este proceso, si bien el currículo oficial ya incorpora el enfoque de igualdad de género, el tratamiento de conceptos como identidad de género, construcción social del género, orientación y educación sexual son ignorados y el currículo oculto que se reproduce es el de la simplificación de la situación social de la construcción del género, específicamente de las mujeres, y, por el otro, la invisibilización de las personas LGTBIQ+ y las diversidades de género.	Analizar cómo se representa el concepto de género en los contenidos educativos del programa “Aprendo en Casa”, a partir del enfoque de igualdad de género propuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los recursos semánticos y retóricos utilizados en la construcción del discurso sobre género en el programa Aprendo en Casa. 2. Describir cómo se utilizan estos recursos en la construcción del discurso sobre género en los contenidos educativos del programa Aprendo en Casa. 3. Contrastar el discurso de género del programa “Aprendo en Casa” con el discurso del Currículo Nacional de Educación Básica para encontrar el currículo oculto.

Fuente: Elaboración propia

1.4. Justificación

La problemática de la violencia de género empieza a ser visibilizada y tomar relevancia, a partir del trabajo realizado por grupos feministas organizados en todo el mundo, quienes, en su lucha por la igualdad, se dieron cuenta que los tratos violentos no eran casuales ni aislados sino dirigidos, y, en su gran mayoría, hacia las mujeres (Lagarde, 2018). De esta manera, un primer documento internacional que reconoce el problema en todas las sociedades del mundo es la Declaración de la Violencia Contra las Mujeres de Naciones Unidas (ONU, 1994). Asimismo, en la gran mayoría, los actos de violencia y discriminación son principalmente hacia personas que se autoidentifican con el género femenino, como mujeres cisgénero y transgénero (Connell, 1987).

Una de las formas de violencia de género hacia este grupo son los estereotipos de género, los cuales representan a las mujeres en una posición inferior e incapaz frente a los hombres. Diversos estudios exponen el efecto de estos estereotipos en la situación de muchas mujeres, quienes, son situadas en una posición que normaliza su dedicación al cuidado del hogar y tareas domésticas, alejándolas de la posibilidad de trabajar o estudiar; así como también, en el ámbito académico, se espera de ellas un menor desempeño en matemáticas e ingreso a carreras de ciencia, tecnología o ingeniería en comparación con sus pares hombres, a quienes, por el contrario, se les fomenta ingresar a estas áreas de estudios (Comunidad Mujer, 2016).

En este contexto, la escuela cumple un rol bastante importante en la socialización de género, pues se llega a constituir como un espacio en el cual se pueden reproducir estereotipos y pautas sociales tradicionales que sitúan a las mujeres o lo femenino en una posición de desventaja e inferioridad frente a los hombres o lo masculino (Guerrero et al., 2006), generando que se mantenga la estructura de violencia de género. De esta manera, estos estereotipos no solo afectan de manera social, sino que también tienen un efecto directo en la posición de poder de las mujeres, generando que tengan menores oportunidades educativas y, por tanto, menor

cantidad de participación laboral y salarial. En Perú, diversos estudios recientes demuestran que la brecha de género aún persiste en cuanto al acceso a educación y trabajo; sobre todo, en el área rural (Cuenca y Patiño, 2014; Cuenca y Reátegui, 2017; Roja y Guerrero, 2016). Asimismo, las consecuencias también se ven reflejadas en el poder adquisitivo de las mujeres, como muestra el informe del Instituto Nacional de Estadística e Información (INEI) del 2015, en el cual el promedio de ingresos de las mujeres fue 28% menor que el de los varones (INEI, 2016).

Por tanto, en este contexto, se hace inevitable considerar la equidad de género e igualdad de oportunidades como pilares claves para lograr el desarrollo de todos y todas. En ese sentido, la comunicación para el desarrollo constituye una línea de acción que gesta ideas y estrategias para lograr un desarrollo más equitativo y sostenible desde el campo de las comunicaciones (McCall, 2011); por lo cual, considerando que la escuela es un actor coadyuvante en la formación, comunicación y transmisión de significados, códigos y valores, el enfoque comunicacional puede aportar al análisis y transformación de esta situación a través de la identificación y propuesta de estrategias de cambio discursivo en función objetivos equitativos e inclusivos.

Es por esto por lo que, en el contexto del surgimiento de nuevos recursos pedagógicos representativos del currículo escolar, se ha escogido el contenido educativo propuesto en el programa “Aprendo en Casa”, pues es el principal recurso educativo propuesto para el año 2020, debido a la pandemia del COVID-19, y tiene un alcance de usuarios de más de 6 millones de estudiantes, quienes pueden acceder al programa, a través de internet, radio y televisión (Ministerio de Educación, 2020a).

Finalmente, en ese sentido, el presente trabajo se enfoca en visibilizar de qué manera se trata y se trabaja el enfoque de género en el contenido educativo de la educación básica; de

manera que, se pueda visibilizar aquello que pasa desapercibido o que refuerza las desigualdades de género presentes en nuestra sociedad.

1.5 Marco metodológico

1.5.1. Tipo y método de investigación

La presente investigación tiene una metodología cualitativa ya que busca explorar y comprender en profundidad la representación del concepto de género en los contenidos educativos del programa "Aprendo en Casa". Asimismo, se afirma que la investigación es analítica, pues se orienta a analizar las representaciones discursivas de los diversos modos presentes en el programa. Por ello, el diseño metodológico está estructurado para analizar cómo se representa el concepto, a través de qué recursos tanto textuales como visuales, el proceso de creación, producción y distribución del programa, y la relación con el enfoque de igualdad de género del Currículo Nacional de Educación Básica.

El contenido se obtuvo de canales de YouTube que grabaron los capítulos y los subieron a los siguientes canales:

- <https://bit.ly/aprendocasa2>
- <https://bit.ly/aprendocasa3>

A partir de la revisión de los capítulos, realizamos la descarga y almacenamiento de los videos sin la preocupación de que desaparezcan de la web. En este caso, se realizó una revisión rápida de todos los capítulos emitidos en el 2020, aproximadamente 200 capítulos, seguido por la creación de una lista de criterios de selección para definir una muestra en función del uso del concepto de género en los capítulos (ver tabla 2) y, de acuerdo con esto, acotamos el análisis a los capítulos emitidos para los grados de 1ero a 5to de secundaria por encontrar mayor presencia de los criterios establecidos. Asimismo, se encontró que solo 4 materias presentaban capítulos que cumplieran con los criterios: Comunicación, Ciencias Sociales, Tutoría, Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica; por lo cual, el universo de capítulos se definió a una

muestra por cuota de 31 capítulos dentro de un universo de 160 capítulos revisados. Sólo se analiza la emisión del programa durante el año 2020 porque este fue el año en que se creó e implementó por primera vez el programa, y, si bien continuó hasta el año 2021, durante el año 2020, de acuerdo con el Ministerio de Educación, Aprendo en Casa fue la “estrategia pedagógica más importante y con mayor demanda durante el periodo de aislamiento social y de emergencia sanitaria” (Minedu, 9 de mayo de 2020).

A manera específica, los criterios de inclusión y exclusión fueron definidos con 2 de cada uno, los criterios “a” y “b” son de inclusión y “c” y “d” son de exclusión:

Tabla 2

a)	Incluye conceptos del enfoque de igualdad de género explicitado en el Currículo Nacional de Educación Básica.
b)	Incluye conceptos explicitados en el glosario del Currículo Nacional de Educación Básica (ver tabla 8).
c)	Aborda casos de género, sea como tema en sí mismo, o asociado a otros temas como desigualdad, estereotipos, entre otros.
d)	Aborda problemáticas sociales y las asocia a temas de género, sea como tema en sí mismo, o asociado a otros temas como desigualdad, estereotipos, entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Estos criterios fueron elaborados por la investigadora y parten del mismo objeto de estudio, ya que no se cuenta con antecedentes previos ni modelos de análisis que se hayan realizado en objetos de estudios con las mismas condiciones, tomando en cuenta que el Análisis del Discurso Multimodal muchas veces es adaptado al objeto de estudio; por lo cual, no existe una sola forma de aplicarlo. Sin embargo, sí se tomó en cuenta la revisión bibliográfica de investigaciones sobre la representación del género, las cuales utilizan criterios de inclusión y exclusión que parten del tratamiento del tema de género desde el uso de términos específicos, clasificación de temáticas y el tipo de aproximación: práctica o teórica.

1.5.2. Enfoque metodológico

Para analizar cómo se representa el concepto de género en los contenidos educativos del programa "Aprendo en Casa" desde el enfoque de igualdad de género propuesto en el Currículo Nacional de Educación Básica, se adoptó un enfoque metodológico basado en el Análisis del Discurso Multimodal (ADM) complementado con un diseño cualitativo. Este enfoque permitió examinar no solo el texto escrito, sino también los elementos visuales presentes en los materiales educativos, ofreciendo una comprensión holística de cómo se comunica el concepto de género. Este método es esencial para comprender cómo se construye y comunica el concepto de género a través de diferentes modos de comunicación.

Como se detalló previamente, estos datos fueron recolectados a partir de una selección de videos y materiales educativos del programa "Aprendo en Casa", usando un criterio definido (Tabla 2), así como también se hizo una revisión de los documentos del Currículo Nacional de Educación Básica que tratan sobre la igualdad de género. Asimismo, a través de este enfoque pudimos descomponer y examinar los recursos discursivos presentes en los materiales educativos, tales como lenguaje verbal, imágenes, sonidos y otros elementos visuales para identificar patrones y estrategias discursivas utilizadas en la representación del género. De esta manera, a través de esta visión integral de cómo se representa el concepto de género en los contenidos educativos, se pudo detectar cualquier discrepancia o currículo oculto en relación con el Currículo Nacional de Educación Básica, usando la triangulación de fuentes (videos y documentos curriculares) y utilizando tanto el análisis textual como el multimodal, se pudo validar los hallazgos, asegurando una interpretación rigurosa y exhaustiva de los datos.

Los resultados obtenidos a partir del Análisis del Discurso Multimodal (ADM) han sido puestos a disposición del público a través de un [enlace](#) de acceso abierto. En este sitio, es posible consultar detalladamente la matriz de análisis correspondiente a cada uno de los capítulos seleccionados.

1.5.3. Herramientas

Análisis del Discurso Multimodal (ADM)

Como herramienta de análisis, partimos del enfoque teórico de la sociosemiótica de la multimodalidad de los autores Kress y Van Leeuwen (2001), quienes proponen analizar los fenómenos multimodales desde cuatro niveles analíticos: discurso, diseño, producción y distribución, con la finalidad de descomponer y analizar, sistemáticamente, cómo se construyen y transmiten los significados a través de diferentes modos semióticos. Cada nivel se enfoca en un aspecto específico del proceso comunicativo, permitiendo una comprensión detallada y estructurada de cómo los diversos elementos se combinan para crear un mensaje multimodal coherente. En el apartado de marco teórico detallamos en qué consiste cada nivel y en qué aporta a la pregunta de investigación de la presente tesis; sin embargo, a manera de referencia, recurrimos también al modelo de fases para el análisis multimodal de un recurso audiovisual del autor López Pena (2020), las cuales están basadas en los elementos del análisis del discurso propuestos por Kress y Van Leeuwen (2001) y detallan cada paso para crear la herramienta de transcripción multimodal en función del objeto de estudio audiovisual. En la tabla 3 podemos ver el resumen de las fases.

Tabla 3. López Pena (2020) (Adaptación propia, ver original en Anexo 1)

Fase	Objetivo	Descripción
1ª fase	Marcar el contexto del recurso	<p>En este punto se busca documentar todos los elementos relativos al artefacto multimodal y su contexto social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intencionalidad • La situación • El registro lingüístico y comunicativo. • Los participantes en el evento comunicativo.
2ª fase	Definir los modos y los descriptores	En este punto se trata de reflexionar sobre qué es lo que realmente queremos analizar de este artefacto multimodal, ya que, según la naturaleza de estos artefactos, la

		<p>metodología de análisis puede variar sensiblemente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar en cuenta si el artefacto multimodal es estático o dinámico. • En algunos casos quizás tengamos que analizar un contexto social de emplazamiento, pero en otros quizás debemos analizar los medios de comunicación donde se visiona dicho artefacto • En esta fase debemos acotar dentro de lo posible los diferentes modos a tratar. • Acto seguido debemos diseccionar los diferentes descriptores de los que se va a componer este modo. Si definimos un modo como Personaje 1, debemos establecer los descriptores de este como el vestuario, diálogo, lenguaje corporal, cronémica o proxémica.
3ª fase	Preparar una plantilla para hacer un inventario de los elementos escogidos que aparecen en los modos	<p>En una tabla con celdas, configuramos una parrilla en la que estableceremos dos grandes macro modos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el que situaremos los modos estáticos: modos que permanecen inalterables durante una escena. 2. En el que situaremos los modos dinámicos: modos que cambian durante la escena. <p>Una vez determinados los macro modos, procedemos a disgregar los modos y estos en descriptores.</p>
4ª fase	Segmentar el recurso en planos de secuencias	<p>Extraemos un fotograma de un plano para emplazarlo en nuestra parrilla y así tenemos la referencia gráfica para el análisis de los diferentes modos. Cuando se trata de planos secuencia donde los cuadros varían, proponemos extraer un fotograma por cada cambio de cuadro.</p>
5ª fase	Completar las celdas correspondientes a cada descriptor	<p>Una vez que hemos determinado el número de modos, el número de descriptores, la duración de las secuencias y los planos,</p>

		completamos las celdas correspondientes a cada descriptor.
6ª fase	Completar los descriptores	A la hora de completar los descriptores, es fácil describir una visión parcial y subjetiva sobre los mismos; por lo cual, se recomienda el uso de otros modelos de análisis de modos o software de reconocimiento de lenguaje corporal.
7ª fase	Sistematizar y analizar los datos obtenidos	Una vez completados todos los espacios destinados a los descriptores correspondientes en cada celda, obtendremos un corpus estandarizado de términos y datos tanto en cantidad como en calidad para poder comenzar el análisis del artefacto multimodal audiovisual que nos permita acceder a su significado global.

Fuente: Elaboración propia a partir de López Pena (2020).

Codificación de capítulos

Además de la herramienta del ADM, consideramos relevante mencionar el proceso metodológico previo al análisis, con la finalidad de describir la delimitación del corpus de análisis, pues el programa, en sí, consta de bastantes capítulos e instancias no relacionadas con el concepto de género. Por lo cual, como una primera etapa previa al análisis, realizamos la filtración de capítulos. Para este proceso, se siguió el mismo formato que el programa: por grado, por curso y por fecha. La razón para esto fue porque, para cada grado, hubo un equipo de producción distinto y, por tanto, una toma de decisiones distinta al momento de emitir los capítulos. Asimismo, como lo indica el currículo nacional, el tratamiento de cada curso es distinto y varía según la competencia a desarrollar por cada uno; por lo cual, cada curso trabaja los temas de manera diferente. A manera de ejemplo, en el mes de noviembre puede que haya mayor presencia de capítulos que tienen la violencia de género como temática, más aún, si son emitidos cerca a la fecha en la que se conmemora la lucha contra la violencia hacia la mujer,

25 de noviembre; asimismo, esta temática puede que tengan una mayor presencia en un curso con una competencia social que en uno de, por ejemplo, matemáticas, además de que el tema no sería tratado igual en 1ero de secundaria que en 5to de secundaria. Por la misma naturaleza del diseño de los capítulos, es que consideramos importante tomar en cuenta estas características y clasificar los capítulos bajo el siguiente formato:

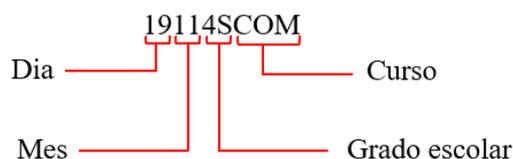


Tabla 4. Leyenda de códigos

Cursos	Grados
COM: Comunicación	1S: 1ero de secundaria
CS: Ciencias Sociales	2S: 2do de secundaria
TUT: Tutoría	3S: 3ero de secundaria
DPCC: Desarrollo Personal Ciudadanía y Cívica	4S: 4to de secundaria
	5S: 5to de secundaria

Análisis sistémico para gestualidad e imagen en movimiento (Tan, 2016)

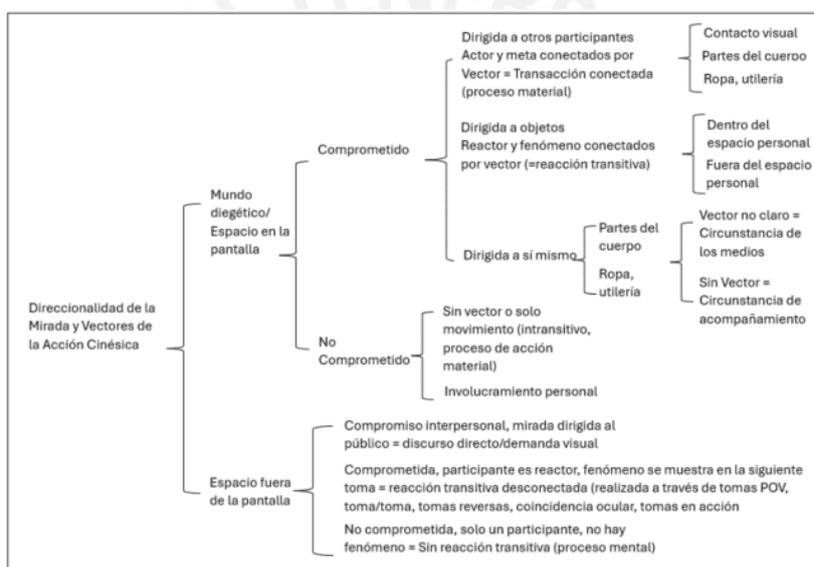
Dado que hay diversas formas de usar el ADM en cada objeto de estudio, consideramos pertinente utilizar un modelo de análisis multimodal que haya sido aplicado previamente en objetos de estudio audiovisuales; por lo cual, para el análisis de los modos de gestualidad e imagen en movimiento, utilizamos a la autora Sabine Tan, quien se centra en analizar cómo los diferentes modos de comunicación (texto, imagen, sonido, etc.) interactúan para construir significados complejos en diversos contextos y tiene contribuciones significativas en el análisis de la gestualidad y el lenguaje audiovisual dentro del marco del análisis del discurso multimodal (Tan, 2009, 2010, O'Halloran et al. 2011, 2016). De esta manera, utilizamos el modelo de "Redes sistémicas de los vectores de mirada y acción cinésica" (ver Figura 1) y el sistema de "Ángulos de cámara, movimientos de cámara y encuadre" (ver Tabla 5). Estos

modelos nos permiten entrar en detalle al momento de analizar la mirada, la acción cinésica, el encuadre, movimiento de cámara, entre otros.

Tabla 5. Ángulos de cámara, movimientos de cámara y encuadre (Tan, 2009, p. 179)

<u>Ángulo/Poder, perspectiva</u>	
PH	Ángulo horizontal: ángulo frontal significa involucramiento, ángulo oblicuo significa indiferencia
PV	Ángulo vertical: denota relaciones de poder (alta/media/baja)

Figura 1. Redes sistémicas de los vectores de mirada y acción cinésica de Tan (en O'Halloran, 2012, p.85) (Traducción propia)



Parrilla de análisis multimodal

Como parte del análisis multimodalidad, en la tradición de la teoría socio semiótica de Kress y van Leeuwen (2001) está la transcripción multimodal, proceso que trata de capturar descriptivamente todos los modos que se dan en simultáneo durante el fenómeno multimodal. Como herramientas para este proceso de transcripción, surge la parrilla de análisis, herramienta que se utiliza para examinar y describir cómo se combinan diferentes modos semióticos (como texto, imagen, sonido, y gestos) en un texto o un artefacto comunicativo. A partir de los datos encontrados en su aplicación, se pueden aplicar los estratos analíticos propuestos por Kress y van Leeuwen (2001), los cuales ofrecen un marco para examinar cómo se estructuran y representan estos contenidos multimodales.

Por lo tanto, para el análisis de los modos del programa Aprendo en Casa, tomamos el modelo de análisis multimodal de una entrevista en televisión de Kay O'Halloran (2012), quien propone una distribución pertinente para recursos televisivos y audiovisuales con experiencias exitosas de aplicación. Sin embargo, dado que cada objeto de estudio presenta distintos modos, adaptamos este modelo y elaboramos la siguiente parrilla para el análisis multimodal de Aprendo en Casa:

Figura 2. Parrilla de análisis multimodal de Aprendo en Casa

Código	
Tema	
Sub-tema	
	Toma 1
Frame visual	
	Frame 1
Recurso comunicacional	
Diálogo	
Hablante 1	
Hablante 2	
Recursos kinéticos	
Mirada	
Posición corporal	
Gestos	
Cinematografía	
Ángulo de cámara	
Tamaño de frame	
Escenografía	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, a manera de analizar el discurso del programa en diálogo con las perspectivas teóricas sobre el currículo que lo atraviesan y su contexto social, utilizamos el concepto de *currículo oculto* para contrastar el discurso creado desde el programa Aprendo en Casa en comparación con el enfoque de género propuesto y mandado por el Currículo Nacional de Educación Básica; a manera de encontrar similitudes o diferencias respecto a este, así como un posible discurso implícito.

Entrevistas a profundidad

Las entrevistas a profundidad son una técnica cualitativa de recolección de datos que implica una conversación detallada entre el entrevistador y el entrevistado con el objetivo de

recoger información sobre la experiencia personal de los entrevistados y explorar en profundidad sus percepciones, experiencias, sentimientos y opiniones de sus vivencias (Patton, 2015). Ahora bien, existen dos tipos de entrevista a profundidad: estructurada y semiestructurada. En el caso de la primera, son entrevistas en las que el entrevistador tiene una serie de preguntas cerradas y estandarizadas, y las presenta en el mismo orden a cada entrevistado/a con el objetivo de garantizar la consistencia y la comparabilidad de los datos recolectados; mientras que las entrevistas semiestructuradas también siguen una guía de temas y preguntas, pero permite la flexibilidad para explorar respuestas y temas emergentes en profundidad; de manera que no se pierda la oportunidad de obtener información no vislumbrada en el diseño (Bryman, 2016).

De esta manera, en la presente investigación optamos por el uso de las entrevistas semiestructuradas, pues nuestro principal foco está en la exploración cualitativa y profunda de las experiencias de cada actor participante del proceso de producción de Aprendo en Casa en vez de un enfoque que facilite la cuantificación y estandarización de los resultados, nos interesa conocer el fenómeno desde diferentes perspectivas, de manera que podamos tener un mayor entendimiento del proceso de toma de decisiones en el programa y el tratamiento del concepto de género.

Para este instrumento, se realizaron 5 entrevistas; por un lado, a 3 guionistas que participaron en la adaptación del contenido pedagógico al guion para televisión, y, por el otro a 2 supervisores/directores del área de comunicación durante el periodo de abril a diciembre del 2020. En ambos casos, cada uno de los entrevistados perteneció a diferentes áreas de producción separados por el grado de secundaria al que se les asignó. Se entrevistó a guionistas de 1ero de secundaria, 3ero de secundaria y 5to de secundaria, uno por cada grado, a un supervisor de secundaria y a un director de la producción de secundaria. Estas entrevistas sirvieron para extraer información profunda y comparativa sobre el proceso paso a paso de

producción de los capítulos, el rol y poder de cada agente participante y los imaginarios que estuvieron en juego durante la ejecución del programa.

Asimismo, es relevante mencionar que en la investigación cualitativa no existe un número fijo o mínimo de entrevistas que se deban realizar; en cambio, el enfoque se centra en la profundidad y la calidad de los datos recolectados. La cantidad de entrevistas necesarias depende de varios factores, incluyendo el propósito del estudio, la complejidad del fenómeno investigado, la diversidad de la muestra, la disponibilidad de recursos y el alcance de la saturación de datos (Creswell, 2013). En este sentido, debido al limitado acceso a los actores del Ministerio de Educación no se pudo realizar entrevistas a docentes participantes del proceso de creación del material pedagógico; sin embargo, si se da cuenta de las percepciones de los encargados de adaptar este contenido al formato televisivo como son los guionistas, así como de los supervisores quienes fueron los encargados de decidir qué iba y qué no, así como también de negociar con el área pedagógica las diferencias de ideas que hubieron entre el área de educación y comunicación. Cabe resaltar que las entrevistas fueron realizadas a través de dos tipos de muestreo: por conveniencia y por bola de nieve, según el alcance de información y contactos de la autora de la investigación.

Matriz de resumen metodológico

Debido a la cantidad de herramientas presentadas en la propuesta metodológica, preparamos este resumen en forma de matriz de los objetivos de la investigación con su propuesta metodológica correspondiente, de manera que se pueda entender mejor.

Tabla 6. Matriz de resumen metodológico

Objetivo General: Analizar cómo se representa el concepto de género en el programa educativo “Aprendo en Casa”, tomando como marco de referencia el enfoque de género del Currículo Nacional de Educación Básica

Objetivo 1:

Describir los recursos que se utilizan en la construcción del discurso sobre el concepto de género en el programa educativo “Aprendo en Casa”.

Propuesta metodológica

- ← ● Análisis del Discurso Multimodal:
- Análisis sistémico para gestualidad e imagen en movimiento (Tan, 2016)
 - Parrilla de análisis multimodal

Objetivo 2:

Descubrir cuál es el discurso que se construye sobre el concepto de género en el programa educativo “Aprendo en Casa”, a partir de cómo se utilizan los recursos descritos.

- ← ● Análisis del Discurso Multimodal:
- Análisis socio semiótico de la multimodalidad Kress y Van Leeuwen (2001)
 - Entrevistas a profundidad

Objetivo 3:

Contrastar el discurso sobre el concepto de género en el programa educativo “Aprendo en Casa” con el enfoque de género del Currículo Nacional de Educación Básica.

Fuente: Elaboración propia

1.6 Estado del arte

La presente investigación aborda el análisis del discurso multimodal de la representación del concepto de género en el programa *Aprendo en Casa* durante el año 2020. Este estado del arte tiene como objetivo revisar la literatura existente en tres áreas principales: la educación a distancia, la representación de género en la educación y el uso del análisis del discurso multimodal en áreas de educación y género.

1.6.2 Educación a distancia

La educación a distancia no es un fenómeno nuevo; sus raíces se encuentran en el siglo XIX con los cursos por correspondencia, cuando se comenzaron a ofrecer cursos a través del correo postal para proporcionar educación a quienes no podían asistir a clases presenciales. Este método permitía a los estudiantes recibir lecciones y enviar sus trabajos a los profesores para ser evaluados, lo que facilitaba el acceso a la educación superior para individuos en áreas remotas o con horarios de trabajo que les impedían asistir a una universidad convencional (Holmberg, 2005). Luego, con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la educación a distancia ha evolucionado significativamente; por lo que, una definición adecuada para este tipo de educación sería la de Anderson y Dron (2011), quienes indican que es un modelo educativo en el que los estudiantes no están físicamente presentes en un aula tradicional, sino que utilizan diversas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para interactuar con otros agentes en el espacio educativo. Asimismo, este tipo de modelo puede ser sincrónico, donde la interacción ocurre en tiempo real sea a través de video o *chats* en vivo, o asincrónica, donde se puede acceder a los contenidos y participar en actividades en cualquier momento y lugar. Recientemente, su uso ha evolucionado a través de la radio, la televisión e internet, para ampliar su alcance y accesibilidad.

En el caso específico de la televisión, esta empezó a adquirir relevancia como medio educativo a partir de mediados del siglo XX; por un lado, en el Reino Unido, la BBC comenzó a transmitir cursos y lecciones, junto con materiales impresos y sesiones de tutoría a distancia, así como en los Estados Unidos, el Public Broadcasting Service (PBS) jugó un papel similar, emitiendo programas desde la alfabetización hasta la educación superior (Moore & Kearsley, 2020). En el caso de su aparición en Latinoamérica, esta se situó en la segunda mitad del siglo XX, cuando se empezó a emitir el programa "Telesecundaria" de México, lanzado en 1968 y aún vigente, el cual fue diseñado para proporcionar educación secundaria a estudiantes en zonas rurales y aisladas por la ausencia de infraestructura de escuelas secundarias. Las lecciones se

transmitían diariamente a través de la televisión, y eran complementadas con materiales impresos y el apoyo de un maestro local (Calderoni, 1998). Seguidamente, con la finalidad de brindar mayor acceso a la educación formal, en Brasil, en la década de 1970, la Fundación Roberto Marinho lanzó el proyecto "Telecurso", el cual ofrecía cursos de educación primaria y secundaria a través de la televisión, y los complementaba con materiales de estudio impresos y apoyo en línea (de Barros Filho, 2018); mientras que, en Argentina, se lanzó en el 2007 el Canal Encuentro, el cual ofrece una amplia gama de programas educativos que cubren diversas áreas del conocimiento, desde ciencias sociales y naturales hasta artes y tecnología (Canal Encuentro, 2021).

Ahora bien, si situamos este tipo de educación a los tiempos actuales, a partir de la pandemia de COVID-19, el uso de Internet para la educación a distancia dio fruto a nuevas propuestas de educación a distancia hechas por instituciones educativas de todos los niveles, las cual buscaron soluciones en línea para garantizar la continuidad del aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de Brasil, a partir de la pandemia, el Ministerio de Educación junto con las secretarías estatales de educación y la Fundação Lemann crearon y lanzaron a la televisión el programa educativo "Vamos Aprender", el cual se transmitía por televisión abierta en varios estados del país y proporcionaba contenidos curriculares adaptados para estudiantes de educación básica, utilizando una combinación de programas de televisión y recursos en línea para complementar las lecciones (Fundação Lemann, 2020). Asimismo, en Chile, en colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y la Asociación Nacional de Televisión (ANATEL), durante la pandemia, se lanzó "TV Educa Chile", un canal de televisión temporal creado específicamente para transmitir contenidos educativos dirigidos a diferentes niveles de educación, incluyendo preescolar, primaria y secundaria. Además, se enfocó en ofrecer programas de desarrollo socioemocional para apoyar a los estudiantes durante la crisis (Reyes, 2020). De la misma manera sucedió en Colombia, Argentina y Perú. En el caso peruano, en

respuesta a la pandemia, el Ministerio de Educación del Perú lanzó "Aprendo en Casa", un programa que utilizó la televisión, la radio y la Internet para transmitir lecciones diarias para estudiantes de todos los niveles educativos, desde inicial hasta secundaria. Los contenidos fueron desarrollados en coordinación con docentes y especialistas para garantizar su pertinencia y efectividad educativa. La estrategia incluyó también materiales impresos para estudiantes sin acceso a medios digitales (Ministerio de Educación, 2020). El periodo de estas propuestas durante la pandemia subrayó la importancia de la infraestructura digital y la capacitación tecnológica para docentes y estudiantes, así como la necesidad de abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología.

Asimismo, a partir de la emisión de Aprendo en Casa en televisión peruana nacional, este ha sido objeto de diversos estudios que analizan su implementación, efectividad y los desafíos que enfrentó. De esta manera, realizamos una revisión de la literatura disponible sobre las investigaciones realizadas del programa.

Luego del primer año de la ejecución del programa, la Defensoría del Pueblo (2021) publicó el informe "Inclusión y Equidad en 'Aprendo en Casa': Análisis y Recomendaciones", el cual analizó cómo Aprendo en Casa abordó la inclusión y la equidad en la educación, destacando las medidas tomadas para garantizar el acceso educativo a grupos vulnerables y evaluó las brechas que aún persisten, proponiendo recomendaciones para mejorar la equidad educativa en términos de acceso a una educación de calidad. Asimismo, en la misma línea de análisis de accesibilidad, la UNICEF Perú (UNICEF, 2021) publicó el informe "Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe", en el cual analizan cómo la iniciativa estatal abordó las necesidades educativas de niños y adolescentes durante la pandemia, destacando los retos relacionados con el acceso a la tecnología y la conectividad, especialmente en áreas rurales y entre poblaciones vulnerables. En este sentido, los primeros estudios centraron el foco de investigación en el

acceso a las TICs y las brechas digitales aún por superar a raíz de los resultados de acceso del programa a nivel nacional.

En otra línea de estudio, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) (2021) llevó a cabo el estudio “Aprendo en Casa: balance y recomendaciones” sobre los retos relacionados con las diferencias y desigualdades para participar en los canales de la estrategia (medios virtuales, televisivos y radiales) y el aprovechamiento de estos. Asimismo, este estudio resalta porque analiza las heterogéneas realidades de los actores directamente implicados: estudiantes, familias, docentes y gestores regionales, entrando en detalle sobre los factores que inciden, a favor o en contra, en el involucramiento óptimo de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que atiende la estrategia. Asimismo, examina la propuesta pedagógica de Aprendo en Casa y propone orientaciones para docentes y otros mediadores, en función de las realidades en las que viven estudiantes y agentes formadores; y esclarece el enfoque formativo que emplea la estrategia, de conformidad con el CNEB del Minedu. A partir de este análisis, este documento ofrece 10 recomendaciones entre las cuales resalta la necesidad de aprovechar la oportunidad para avanzar en la implementación del currículo, pues se comprueba que aún predominan las prácticas pedagógicas centradas en contenidos, dirigistas y controlistas, contrarias a la pedagogía que se propone en el currículo y se postula que esto tiene raíz en que aún existen comprensiones heterogéneas sobre el currículo, la naturaleza de sus demandas y sus bases pedagógicas, tanto en los docentes de las instituciones educativas, como al interior del equipo del Minedu que elabora contenidos para Aprendo en Casa, así como en los equipos de la Dirección Regional de Educación (DRE) y los de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).

Finalmente, realizando una rápida revisión bibliográfica de los trabajos académicos hechos sobre Aprendo en Casa, los estudios se han centrado sobre todo en las áreas de pedagogía y desigualdad de condiciones. Por un lado, encontramos estudios sobre las

experiencias de aprendizaje y la diversidad curricular (Acevedo Garcia, 2022; Montoya Criollo, 2023; Lukashevich Pérez & Ugarte Guerra, 2022); por otro lado, la gran mayoría de textos se concentra alrededor del tema del acceso tecnológico y desigualdad digital (Salirrosas Navarro et al., 2021; Suvizarreta Herrera et al., 2023; Caleni Allca, 2023; Pacaya Díaz, 2023; Rojas Paredes de Sanchez, 2022). En este sentido, no hay muchos, sino ningún estudio sobre la representación del concepto de género o el enfoque de género; por lo cual, nuestra investigación es de carácter exploratorio y no tiene precedentes, más que aquellos similares en metodología y área de estudio.

1.6.2 Aprendo en Casa

En la presente investigación nos concierne analizar el programa *Aprendo en Casa*, pues como mencionábamos, este es una estrategia nacional de educación a distancia, de libre acceso y gratuita, que el Ministerio de Educación del Perú pone a disposición de las y los estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas del país para garantizar el inicio y la continuidad de la educación en el marco de la emergencia sanitaria del Covid-19. De acuerdo con la R. M. N.º 160-2020-MINEDU, la estrategia está diseñada para desarrollar las competencias educativas establecidas en el Currículo Nacional de Educación Básica (2017) y tiene objetivos a corto y largo plazo:

1. El objetivo a corto plazo es que los estudiantes de Educación Básica (inicial, primaria y secundaria), Educación Básica Especial (Prite y Cebe) y Educación Básica Alternativa avancen en el desarrollo de sus clases desde el 6 de abril de 2020 en adelante mientras dure el estado de emergencia en el país (Ministerio de Educación, 2020b).

2. El objetivo a largo plazo es que la estrategia pueda complementar la práctica pedagógica que realiza el personal docente, con énfasis en la atención a las y los estudiantes de las zonas rurales y alejadas, a fin de generar oportunidades que permitan reducir las inequidades

de aprendizaje. La manera en que funciona la estrategia es a través de tres canales de comunicación: web, televisión y radio.

La estrategia funciona a través de tres canales de comunicación: portal web, televisión y en la radio. En el caso de la web², esta sirve como plataforma virtual donde se puede navegar y descargar recursos, guías de actividades y orientaciones sin ningún consumo de datos de internet. Asimismo, en esta plataforma se publican la programación y las actividades cada semana según grado educativo; de manera que los y las estudiantes puedan realizar las actividades propuestas del día. Sin embargo, los contenidos del año 2020 han sido trasladados al portal de Perú Educa³ del Ministerio de Educación.

En el caso de la televisión, la estrategia consiste en la emisión de un programa en vivo, en formato magazín, con una duración de 30 minutos por cada materia y que es transmitido, de lunes a viernes, a través de TV Perú o canal 7, América Televisión, ATV.pe, Latina, Panamericana Televisión y Global TV. La programación semanal se publicaba en el Facebook del Ministerio de Educación (<https://www.facebook.com/mineduperu>) y, a través de la plataforma web. Tal como aparece en la guía del Minedu sobre Aprendo en Casa (Minedu, 2020b), las experiencias de aprendizaje son alineadas al Currículo Nacional y se busca que las y los alumnos, junto con sus padres, reflexionen y usen los temas del programa para dialogar, es decir, que tiene un formato orientado también para las familias.

En el caso de la radio, la estrategia se emite a través de 1,000 emisoras radiales a nivel nacional que transmiten sesiones de aprendizajes por cada materia de 30 minutos para Primaria y Secundaria. Asimismo, para contexto bilingües, el programa también se transmite en lenguas originarias, a través de 44 emisoras de radios regionales y locales: Q.collao, Q.central, .chanka, aimara, shipibo-konibo, ashaninka, awajún, shawi y yanesha (Ministerio de Educación, 2020b).

² <https://aprendoencasa.pe/2020/#>

³ Se puede encontrar en: <https://www.perueduca.pe/#/home/materiales-educativos/76>

Las materias que presentan en el nivel de Primaria son las siguientes:

- Personal Social
- Comunicación
- Ciencia y Tecnología
- Matemática
- Arte

Mientras que en Secundaria son las siguientes:

- Comunicación
- Ciencias Sociales
- Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica
- Tutoría
- Matemática
- Ciencia y Tecnología
- Educación para el Trabajo

Asimismo, el contenido de estos cursos fue impreciso al inicio de la emisión del programa, con ciertos programas nuevos entrando en reemplazo de otros; sin embargo, la lista mencionada es la versión definitiva de cursos desde junio/julio del año 2020.

1.6.3 Género en la Educación

La incorporación del concepto de género en el sector de la educación, también llamado *enfoque de género* ya tiene tres décadas en el sistema educativo. Los primeros indicios del concepto fueron durante el gobierno de Juan Velazco Alvarado, quien intentó llevar a cabo una reforma educativa, en la cual se planteaba la revalorización de la mujer entre los elementos innovadores; sin embargo, con la entrada del presidente Morales Bermúdez, el cambio se quedó estancado hasta los años 90's durante el gobierno de Alberto Fujimori.

Durante el quinquenio de 1995 al 2000, el gobierno de Fujimori se propuso, como objetivo de Estado, la reinserción del país en la economía internacional; por lo que empezó a impulsar programas de mejoramiento de la calidad y modernización de la educación, de manera que, el país pudiese adquirir contacto y visibilidad con las esferas mundiales mediante la suscripción a acuerdos internacionales. Estos programas y reformas tuvieron una orientación tecnocrática y se centraron en la incorporación de un Nuevo Enfoque Pedagógico (Cuenca, 2013), lo cual llevó a que se desarrollaran varias acciones vinculadas a la renovación curricular, la implementación de un sistema de formación y la capacitación de docentes (Muñoz et al., 2006). Sin embargo, en este contexto, el concepto de género no tuvo un eje de acción política ni claro ni articulado, pues si bien se firmaron muchos acuerdos internacionales a favor de los derechos de la mujer e incluso se crearon mecanismos institucionales como la Comisión de la Mujer (1996), la Defensoría Especializada en Derechos de la Mujer (1996) y el Ministerio de la Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (1996), ahora MIMP, los discursos se orientaron hacia una negación de desigualdades de género en la educación y hacia el conservadurismo en la elección de la noción de género a aplicar en el análisis de casos (Barrig, 2009). No obstante, estos acuerdos e instituciones sentaron las bases para las reformas posteriores.

Para finales del conflicto armado interno, se logró un mayor avance en la incorporación de la noción del género a la educación. Por un lado, en el año 2000, el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (hoy conocido como MIMP), aprobó el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (PIO), el cual tuvo el objetivo de “promover y garantizar la igualdad de trato y de oportunidades para las mujeres y propiciar su participación plena en el desarrollo y en los beneficios que ello conlleve a lo largo de su ciclo de vida” (Diario Oficial *El Peruano*, 2000). Y, por otro lado, en el 2002, el Minedu convocó el Foro Nacional de Educación para Todos (Ministerio de Educación, 2003), el cual resultó en el Plan de Educación

Básica para Todos (EPT) en el año 2005. En este plan define, por primera vez, el género desde una perspectiva cultural:

El género es una categoría de análisis que da cuenta de la construcción social que ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas. El concepto de género tiene dos dimensiones: por un lado, designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos y, por otro, cómo es que la asignación de roles se transforma en desigualdades para las mujeres (Minedu, 2005).

Como podemos ver, se hace explícita la noción de género desde una perspectiva social y no exclusivamente biológica, como años anteriores, y se resalta su atributo social tanto desde su origen como en sus consecuencias, lo cual, desde la discusión sobre género, es un avance que supera la visión binaria biológica que limita el alcance de análisis de los roles de género, así como sus causas y consecuencias. Asimismo, se precisa la noción de equidad de género como “un principio de justicia que trata de eliminar las barreras que impiden la igualdad de oportunidades” (Minedu, 2005). Sin embargo, si bien se logró un consenso respecto a la noción de género, este plan no tuvo articulación con el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (PIO) del 2002, y no se asumió esta noción en las distintas instancias del Minedu (Muñoz, 2017). Lo que sí se logró es que se incorporara la noción de equidad de género al currículo mediante los ejes transversales; de manera que, el documento *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de articulación*, aprobado en el 2005, introduce, entre los siete temas transversales, el de Educación para la equidad de género (Minedu, 2005). El análisis de este periodo, hecho por autores durante la época, señala que la incorporación fue inconsistente y desarticulada, pues el género fue asumido como un tema puntual sin soporte teórico que lo sustente y con acciones aisladas como lineamientos de política educativa curricular, desarrollo de contenidos transversales del currículo, material para primaria orientado a revertir el sexismo en el lenguaje y algunas capacitaciones dirigidas a docentes (Ruiz Bravo, Muñoz y Rosales, 2006).

Finalmente, la situación se mantuvo de la misma manera hasta que, en el año 2013, en el Minedu se crea la Comisión Multisectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género, la cual se propuso como “espacio de coordinación interna del Minedu para el seguimiento y evaluación de los indicadores y metas aprobadas en los Planes Multisectoriales” (Mena, 2014). En este caso, la Comisión trabajó en conjunto con el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) para la promoción de la transversalización de género y, durante la gestión del ministro Saavedra, en el 2016, se publicó el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), el cual comenzó a ser diseñado desde el 2008, incorporando el *enfoque de género* como eje transversal. Esta nueva propuesta curricular es la que define los contenidos actuales de todo el sistema educativo escolar y el enfoque transversal de género responde a los principios de la Ley de Educación y a principios relacionados con las demandas de organismos internacionales como la Unesco y Unicef (Minedu, 2016).

Es a partir de estos años, 2016 al 2018, que una serie de movimientos conformados por sectores conservadores, iglesias evangélicas y católicas, se pronunciaron en contra de este enfoque a través de campañas y colectivos como “Con mis hijos no te metas”, “Peruanos por la Igualdad” y “Padres en Acción”, los cuales sostuvieron que detrás de este enfoque, existía una “ideología de género” que pretendería modificar la sexualidad de los niños y niñas hacia la homosexualidad. Estos colectivos fueron apoyados por la bancada legislativa Fuerza Popular, y pusieron una demanda al Poder Judicial, exigiendo la eliminación total del enfoque de género en el currículo, así como también la interpelación del ministro de Educación, Saavedra, y, posteriormente, también la de Marilú Martens. En este caso, cabe resaltar que el Minedu se pronunció en defensa de la vigencia del enfoque de igualdad en el currículo y consideró infundada la demanda de estos grupos sociales. La controversia duró, aproximadamente, un año desde la primera aplicación del currículo, y, desde del año 2017 hasta

finales del 2018, se debatió en la Corte Suprema. Finalmente, el tres de abril del 2019, la Corte Suprema declaró “infundada en todos sus extremos la demanda de acción popular interpuesta contra el enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica” y, con esta decisión, el caso fue cerrado y el documento se mantuvo sin modificaciones (Wayka, 2019). No obstante, la controversia generó retrasos desde el primer año de implementación del currículo, el cual estaba planteado para que termine de ser incorporado hasta secundaria en el 2021.

Es de esta manera como, al quinto año de la implementación retrasada del nuevo currículo con enfoque de género, surge la pandemia del COVID-19, a nivel mundial, y el gobierno de Martín Vizcarra declara estado de emergencia y confinamiento social obligatorio para todo el país. Al ser imposible asistir a clases presenciales, a partir del lunes 6 de abril del 2020, el gobierno peruano asumió el reto de continuar con la educación de manera remota; por lo que, anunció, como estrategia educativa, el programa “Aprendo en Casa” y se empezaron las emisiones, a través de la señal de los medios oficiales (TV Perú y Radio Nacional); así como también en la plataforma virtual del programa (*aprendoencasa.pe*) y las redes sociales de Facebook, Twitter y Youtube. En menos de un mes después de declarado el confinamiento social, la multiplataforma fue emitida, siendo el primer recurso educativo estatal que es televisado en el Perú.

La emergencia sanitaria obligó al gobierno a dar un giro en la educación hacia una modalidad a distancia, estrategia que no había sido ni planteada ni planeada hasta la fecha. Es en estas condiciones excepcionales que surge esta plataforma virtual que se propuso ser la herramienta educativa fundamental durante la pandemia; a pesar de las brechas tecnológicas que existen en el país. A pesar de las limitaciones, el gobierno peruano ha puesto toda la responsabilidad de educación en este programa y se busca que tenga una cobertura del 100% de los escolares peruanos; de manera que no solo se utilice durante la pandemia, sino que

también sirva como la principal herramienta de educación digital del Estado cuando los y las alumnos vuelvan a las clases presenciales. De acuerdo con la información recogida por la Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE) del MINEDU, entre abril y junio del 2020, el programa llegó a 95.8% de los escolares de colegios públicos del Perú, con 6 millones de televidentes, difusión en más de mil radioemisoras a nivel nacional y más de 124 millones de visitas únicas en el portal web (MINEDU, 2020). De esta manera, la estrategia de educación digital, “Aprendo en Casa”, es un producto pedagógico excepcional, diseñado de acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), que no solo incorpora materiales textuales didácticos, sino que se propone dictar clases de todas las materias, a través de dispositivos electrónicos; por lo cual, la situación de enseñanza del enfoque de género, también es excepcional, pues si bien el contenido textual está elaborado según lo propuesto en el currículo, los y las encargados de enseñarlo no son docentes, sino locutores de televisión y radio, en una modalidad en la que no hay intercambio sincrónico con los y las estudiantes durante clases. Asimismo, como es un recurso pedagógico abierto al ojo público, a diferencia de un salón de clase, el contenido propuesto está a disposición de quien desee verlo; por lo que, es una oportunidad única en la cual se puede observar a detalle de qué manera el gobierno ha decidido implementar el enfoque de género y qué tratamiento plantea para la noción de género en el contenido escolar.

En cuanto a la descripción detallada del programa, el contenido educativo es para inicial, primaria, secundaria, básica especial y básica alternativa; así como también cuenta con programas especiales para todo público escolar como el de Activarte y Leemos Juntos, siendo todos estos diseñados en base a los enfoques transversales del nuevo Currículo Nacional de Educación Básica del 2017. Asimismo, como parte del enfoque de educación intercultural bilingüe del nuevo currículo, los programas se desarrollan en aimara, ashanninka, awajún, quechua central, quechua chanka, quechua collao, shawl, shipibo y yenesha, aparte del

castellano. En el caso de la televisión, este canal consiste en la proyección audiovisual de 1 clase por día, de lunes a viernes, de las diferentes materias académicas según el grado escolar, dictadas por jóvenes locutores, en conjunto con uno o dos profesores, con clases de duración de 30 minutos aproximadamente; mientras que, en la radio, se emiten podcasts, previamente grabados, dictados por locutores con una duración de 20 a 25 minutos.

1.6.4 Currículo Nacional de Educación Básica

El actual Currículo Nacional de Educación Básica se aprobó a finales del año 2016 y se empezó a implementar a inicios del 2017 en escuelas focalizadas; sin embargo, previo a la pandemia, el proceso se vio interrumpido por la demanda del colectivo Padres en Acción y el movimiento Con Mis Hijos No Te Metas, la cual paralizó el proceso de implementación hasta el 2018, fecha en la que terminó el juicio a favor del Minedu. Desde entonces, se continuó implementando progresivamente en distintas regiones hasta el 2019, con miras a terminar la implementación a nivel de primaria a finales del 2019 y comenzar con el nivel de secundaria en el 2020; no obstante, con la llegada de la pandemia, no se ha continuado con este proceso.

Es por esta razón que se puede decir que el nuevo currículo en cuestión no tiene más de dos años del proceso de implementación y aún está incompleto con propuestas pedagógicas que no han sido experimentadas por una gran mayoría de alumnos, alumnas, docentes e instituciones educativas. Sin embargo, el contenido del currículo está completo y sigue siendo el documento político que orienta los aprendizajes que se deben garantizar, de ahora en adelante, en todos los programas educativos, incluyendo la propuesta de Aprendo en Casa; por lo cual, es necesario revisar el contenido de este currículo a manera de definir el marco político educativo que establece las bases para el programa en investigación.

Primero, es necesario saber que para la elaboración de este nuevo currículo, el Ministerio de Educación recogió la experiencia y avances de los estándares de aprendizaje realizado por el IPEBA desde el año 2010; asimismo, realizó un proceso de consulta pública a nivel nacional

del año 2012 al 2016 con la sociedad civil, docentes, especialistas, expertos nacionales e internacionales y estudiantes, a través de la consulta al Consejo de Participación de estudiantes y el Consejo Nacional de Educación, quienes asesoraron en la elaboración de la estructura y contenido curricular.

De acuerdo con esto, se estableció que se seguirían los seis objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) planteado desde el 2006 como el camino para lograr que la educación responda a los cambios sociales y a la edificación colectiva del desarrollo del país. El resultado de estos objetivos se expresa en el Perfil de Egreso de la Educación Básica, el cual es visto como la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al terminar la educación básica (Minedu, 2017, p.13). Estos aprendizajes se vinculan a los cuatro ámbitos principales del desempeño que deben ser nutridos por la educación, señalados en la Ley General de Educación, tales como: desarrollo personal, ejercicio de la ciudadanía, vinculación al mundo del trabajo para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. De esta manera, el Perfil de Egreso de la Educación Básica tiene 11 elementos que busca como resultados (2017, pp. 17-18):

1. El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos.
2. El estudiante propicia la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo.
3. El estudiante practica una vida activa y saludable para su bienestar, cuida su cuerpo e interactúa respetuosamente en la práctica de distintas actividades físicas, cotidianas o deportivas.

4. El estudiante aprecia manifestaciones artístico-culturales para comprender el aporte del arte a la cultura y a la sociedad, y crea proyectos artísticos utilizando los diversos lenguajes del arte para comunicar sus ideas a otros.
5. El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.
6. El estudiante indaga y comprende el mundo natural y artificial utilizando conocimientos científicos en diálogo con saberes locales para mejorar la calidad de vida y cuidando la naturaleza.
7. El estudiante interpreta la realidad y toma decisiones a partir de conocimientos matemáticos que aporten a su contexto.
8. El estudiante gestiona proyectos de emprendimiento económico o social de manera ética, que le permiten articularse con el mundo del trabajo y con el desarrollo social, económico y ambiental del entorno.
9. El estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje.
10. El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados.
11. El estudiante comprende y aprecia la dimensión espiritual y religiosa en la vida de las personas y de las sociedades.

De la misma manera, este perfil de egreso se estructura según cuatro conceptos curriculares clave que permiten concretar en la práctica educativa las intenciones de este perfil:

- Competencias
- Capacidades

- Estándares de aprendizaje y desempeño

Todos estos conceptos son lo que se busca lograr con cada clase o momento educativo, por lo que vale la pena hacer una revisión a las definiciones que proporciona el currículo de estas. En el caso de las competencias, estas son definidas como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (2017, p. 29). Asimismo, el ser competente supone comprender una situación y evaluar las posibilidades para resolverla; así como identificar los propios conocimientos, habilidades, situaciones y propósito que cada uno o una posee para tomar decisiones.

En el caso de las capacidades, se propone que son los recursos de conocimientos, habilidades y actitudes que los y las estudiantes utilizan para afrontar situaciones, entendiendo que estos recursos no solo se los brinda la escuela, sino que esta trabaja con los conocimientos construidos y validados por la sociedad en la que están insertos; de manera que el aprendizaje es un proceso vivo, no memorísticos ni mecánicos.

Por otro lado, los estándares de aprendizaje y desempeño no se hacen explícitos en el currículo, pues se aclara que más que para evaluar, sirve como referencia para identificar cuán lejos o cerca se encuentra el estudiante en relación con lo que se espera que logre al final de cada ciclo, respecto de una determinada competencia. Por tanto, los estándares son referentes para la evaluación según el ciclo educativo y según lo que los y las docentes consideren. De esta manera, entendemos que el aprendizaje que se busca con el currículo es un más activo, holístico, orientado a la acción y diverso.

Asimismo, es de vital importancia que el resultado del perfil de egreso y los conceptos antes mencionados están atravesados por 7 enfoques transversales que responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y el Plan Nacional de

Igualdad de Género 2012 – 2017 (Aprobado por D.S N.º 004-2012-MIMP). Estos enfoques son los siguientes:

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad
3. Enfoque Intercultural
4. Enfoque Igualdad de Género
5. Enfoque Ambiental
6. Enfoque Orientación al bien común
7. Enfoque Búsqueda de la Excelencia

1.6.4.1 Enfoque de Igualdad de Género

Para la presente investigación nos concierne el enfoque de Igualdad de Género; por lo que es de importancia desarrollarlo. En primer lugar, según el currículo, la igualdad de género es definida de la siguiente manera:

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 (Minedu, 2017, p.23).

Según esta definición, lo que es considerado “femenino” y “masculino” se basa en una diferencia biológica sexual, pero que, en realidad, son nociones que se construyen día a día en las interacciones sociales, a través de actitudes y roles que la sociedad espera de los hombres y mujeres, generando desigualdades que afectan los derechos de las personas. Es por esto que, según lo que exige el Plan Nacional de Igualdad de Género (2012-2017), el nuevo currículo propone 3 valores y 3 actitudes que deben ser parte del perfil del estudiante y del docente. Estos están plasmados en la siguiente tabla:

Tabla 7

Igualdad y dignidad	Supone que estos valores se traduzcan en actitudes de reconocimiento al valor de cada persona por encima de las diferencias de género. Asimismo, se plantea que estas actitudes se demuestran en acciones como que los estudiantes y docentes no hagan distinciones discriminatorias entre mujeres y hombres, así como también que los y las estudiantes tengan las mismas responsabilidades en los espacios educativos.
Justicia	Supone que este valor se traduzca en actitudes de disposición a actuar según lo que a cada uno o una le corresponda, considerando a las personas perjudicadas por las desigualdades de género. Asimismo, se plantea que estas actitudes se demuestran en acciones como que los docentes y directivos fomenten la asistencia de estudiantes embarazadas o estudiantes que son padre o madre, así como también que fomenten una valoración sana y respetuosa del cuerpo e integridad de las personas; sobre todo, en el caso de la prevención y atención de casos de violencia sexual como tocamientos indebidos, acoso, entre otros.
Empatía	Supone que este valor se traduzca en actitudes de reconocimiento y valoración de las emociones y necesidades afectivas de otros y otras, así como la muestra de sensibilidad ante ellas cuando se dan en una situación de desigualdad de género. Asimismo, se plantea que estas actitudes se demuestran en acciones como que tanto estudiantes como docentes analicen los prejuicios existentes de los géneros como, por ejemplo, que “las mujeres limpian mejor, que los hombres no son sensibles, que las mujeres tienen menor capacidad que los varones para el aprendizaje de las matemáticas y ciencias, que los varones tienen menor capacidad que las mujeres para desarrollar aprendizajes en el área de Comunicación, que las mujeres son más débiles, que los varones son más irresponsables”

Fuente: Elaboración propia en base a lo expuesto en el CNEB (Minedu, 2017, p. 23).

Como podemos apreciar, la orientación conceptual del género que se propone en el currículo considera al aspecto social como el origen de las nociones de roles y diferencias de género, más que la diferencia biológica sexual, la cual es asumida de manera neutral como una verdad sobre el género. Asimismo, la asociación principal es con el concepto de igualdad de

género y con las desigualdades generadas por actitudes y roles de género. Cabe complementar esta conceptualización con las definiciones que ofrece el currículo en el glosario sobre el género. El género es definido como:

Roles y conductas atribuidas por las diferentes sociedades y culturas a hombres y mujeres, entendidos desde una dimensión sociocultural, y no exclusivamente biológica. El concepto de género es un elemento clave para hacer posibles relaciones más democráticas entre hombres y mujeres. Implica establecer las responsabilidades del individuo, la familia, la comunidad y el Estado en la construcción de las relaciones basadas en la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias (2017, p. 193).

Asimismo, el sexo es definido de la siguiente manera: “Es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, desde el nacimiento” (2017, p. 194). De esta manera, encontramos el género es definido como roles y conductas atribuidas socialmente a hombres y mujeres más allá del factor biológico; sin embargo, no se relaciona en ningún sentido al género con la construcción de identidad o la identidad en general, sino se asume que las identidades de hombre y mujer son definidas por la dimensión biológica y física, pero los roles y actitudes que cada uno desarrolla son construidos socialmente. Asimismo, cabe resaltar que la definición de identidad no está relacionada de ninguna manera con el concepto de género, pues solo se le define desde la singularidad y la integración social.

Asimismo, si bien se hace mención, durante la descripción de competencias del currículo, a los conceptos, relacionados con el género, como Educación Sexual Integral (ESI), igualdad de género, orientación sexual y sexualidad, las definiciones y elaboración de estos conceptos no aparecen hasta el glosario (Minedu, 2017, p. 194), en el cual se hace la descripción de los conceptos asociados al enfoque de igualdad de género y presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 8

Educación Sexual Integral (ESI):	Es el espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve valores, conocimientos, actitudes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas con relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad. Tiene como finalidad principal que los estudiantes vivan su sexualidad de manera saludable, integral y responsable en el contexto de relaciones interpersonales democráticas, equitativas y respetuosas. La ESI toma en cuenta las particularidades de cada etapa de desarrollo y considera las dimensiones biológica-reproductiva, socioafectiva, ética y moral.
Género	Roles y conductas atribuidas por las diferentes sociedades y culturas a hombres y mujeres, entendidos desde una dimensión sociocultural, y no exclusivamente biológica. El concepto de género es un elemento clave para hacer posibles relaciones más democráticas entre hombres y mujeres. Implica establecer las responsabilidades del individuo, la familia, la comunidad y el Estado en la construcción de las relaciones basadas en la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias.
Identidad	Alude al sentido de mismidad y continuidad a través del tiempo y los diversos cambios experimentados. Se desarrolla desde el nacimiento y, por lo general, se consolida hacia el final de la adolescencia y continúa su desarrollo a lo largo del ciclo vital. El logro de la identidad supone la posibilidad de sentir que seguimos siendo “la misma persona” frente a diversas situaciones que enfrentamos y que exigen de nosotros comportamientos disímiles. Es la conciencia de que una persona tiene que ser ella misma y distintas de los demás. Involucra la noción de singularidad, que hace única y diferente a cada persona, y alude, a la vez, a lo que se comparte con otros, lo que permite ubicar a una persona como parte de un grupo de referencia. La identidad se construye a través de un proceso de diferenciación de la persona con respecto a los otros y de un proceso de integración que permite la pertenencia e identificación con un grupo. La identidad es tanto una construcción personal como una construcción social.

Igualdad de género	Es la valoración igualitaria de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de los hombres y mujeres. En una situación de igualdad real, los derechos, responsabilidades y oportunidades de hombres y mujeres no dependen de su naturaleza biológica y, por tanto, tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos y ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal. De esta forma, se contribuye al desarrollo social y las mismas personas se benefician de sus resultados.
Orientación sexual	Es la atracción emocional, afectiva y sexual hacia otra persona. No es elección voluntaria que una persona hace en un momento y luego la cambia. Es más bien, el resultado de la compleja interacción de muchas circunstancias a lo largo de la vida (aspectos biológicos, cognitivos y del entorno).
Sexo	Es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, desde el nacimiento.
Sexualidad	Es la articulación de las dimensiones biológica-reproductiva, socioafectiva, ética y moral, que interactúan entre sí a lo largo de la vida de las personas. La sexualidad integral se expresa a través de los afectos, la identidad, la intimidad, el amor, la reproducción, la familia, el bienestar, las relaciones con los demás y los roles. Así, vivir la sexualidad de manera integral, permite construir relaciones personales, democráticas, equitativas y respetuosas.

Fuente: Elaboración propia en base a lo expuesto en el CNEB (Minedu, 2017, p. 193-194).

Es importante considerar la definición que presenta el Currículo Nacional, pues nos brinda una base teórica para entender y comparar con lo presentado en Aprendo en Casa. Asimismo, es relevante mencionar que el Currículo cita como referencia al Plan Nacional de Igualdad de Género 2012 – 2017, para hablar del enfoque transversal del género.

1.6.5 Análisis del Discurso Multimodal en Género

De acuerdo con esta primera etapa de estudio sobre currículo y género, los estudios e investigaciones recientes no han variado mucho, aún predominan los estudios de análisis de contenido de textos escolares y de creencias de docentes sobre el enfoque de género. El caso del Perú no es ajeno a esta tendencia; sin embargo, para el presente trabajo, la revisión se centra

en los estudios sobre la incorporación del enfoque de género en el currículo de educación básica, antes y después del enfoque de género del 2017, así como también los estudios sobre las creencias y prácticas de los docentes respecto al enfoque de género. La decisión de escoger ambos tipos de estudios se debe a que el programa educativo “Aprendo en Casa”, objeto de estudio de la presente investigación, es una mezcla de recursos textuales y audiovisuales con prácticas pedagógicas de locutores y docentes; por lo que, las investigaciones que estudian tanto la implementación del enfoque en el material educativo como las prácticas y discursos docentes sobre género son de gran aporte para la presente propuesta de estudio.

Entre la literatura disponible, encontramos el estudio de Mena y Málaga, quienes estudiaron las imágenes y textos incluidos en las Rutas del Aprendizaje del 2013, año en el cual se realizó una reforma curricular y el contenido se propuso incorporar las variables de género e interculturalidad en el contenido curricular (Mena y Málaga, 2014). En este caso, los autores se centran en analizar cómo estas dos variables se traducen en las imágenes y los textos que acompañan a estas imágenes.

Los resultados respecto a la variable de género muestran que ha habido un avance en cuanto al número de imágenes por sexo, siendo casi equitativo entre imágenes de mujeres y hombres. Este es un cambio positivo que se aleja de los resultados encontrados en los 80's; sin embargo, en la Rutas de Aprendizaje se encuentran que se siguen reproduciendo desigualdades de género, pues persisten los estereotipos en el discurso sobre lo “femenino” y lo “masculino”; sobre todo, en el área de profesiones y espacios de desarrollo. Solo el 19% de mujeres están representadas en espacios públicos frente a un 81% de hombres, y solo el 36% de mujeres fueron encontradas en el ámbito laboral frente a un 63% respectivamente (Mena y Málaga, 2014). En comparación con un estudio reciente sobre los estereotipos de género en cuadernos de trabajo de Matemática, aún persisten los estereotipos de género, aunque en menor medida. Orietta Ruiz Bravo (2019), encuentra que, en el ámbito profesional, en estos libros se continúa

ubicando a mujeres y hombres de acuerdo con características establecidas como “innatas” a ambos; por lo que, las mujeres son representadas ocupando menos puestos laborales en los textos o solo en el campo de la educación infantil o los pequeños comercios; mientras que, a los hombres se les ve en diversidad de profesiones. Asimismo, la tendencia de encasillar a las mujeres en el cuidado del hogar y la familia se mantiene de manera sistemática.

No obstante, también se han encontrado ciertas contradicciones respecto a la representación de ambos sexos. Por un lado, las mujeres están menos presentes en el espacio escolar que el hombre, pero cuando se la representa como adulta, su presencia en el ámbito escolar crece. Por otro lado, el estereotipo de hombre como agente proveedor se mantiene, pero en los resultados encuentran que hay más figuras de hombres trabajando en el ámbito doméstico que mujeres. Los autores no profundizan en estas contradicciones, pues consideran que las inequidades presentes en la representación de las mujeres en espacios públicos y en el ámbito profesional siguen reproduciendo estereotipos que limitan su desarrollo.

Por otro lado, también encontramos relevante el estudio de Giuliana Espinosa, quien analiza el tratamiento de género por parte de los docentes en 3 escuelas estatales de Lima y hace una relación entre las prácticas docentes y lo establecido en el currículo oficial propuesto por el Ministerio de Educación del Perú (Espinosa, 2004). En cuanto a la implementación del currículo, el principal hallazgo es que este no incorpora la variable de género de manera transversal, sino solo en algunos cursos como el de Personal Social o Ciencia y Ambiente. De esta manera, solo se trata el género desde el punto de vista sexual y reproductivo. Respecto a esto, encontramos cierta similitud con el currículo vigente, pues, si bien el currículo de inicios de siglo no tenía un enfoque de género transversal y el actual sí lo tiene, igual el tratamiento del concepto de género se sigue concentrando en ciertos cursos específicos como el de Comunicación, y Desarrollo Personal y Ciudadanía Cívica.

Asimismo, entre los hallazgos sobre los docentes, se encontró que tienen dificultades para entender el significado de la cultura de equidad de género en la escuela y cómo articularla a sus prácticas docentes. Además, en el discurso de los docentes, si bien tratan de promover y reforzar la equidad, se encuentran sesgos y prejuicios estereotipados similares a los hallados en el estudio de Anderson y Herencia en 1982 (Espinosa, 2004). En este análisis, es importante mencionar que el estudio también señala que la mayoría de los docentes no tuvo el soporte pedagógico adecuado para aterrizar el concepto de género en la práctica. Respecto a estos últimos hallazgos, en comparación con el proceso de implementación del nuevo currículo con enfoque de género, en el 2018, la institución Forge encontró que los docentes consideran que tampoco han recibido suficiente capacitación para aplicar el nuevo currículo y que tienen un conocimiento limitado del enfoque de género (Forge, 2018). De esa manera, vemos que la incorporación del enfoque de género al nuevo currículo no está siendo adoptada por los docentes de manera esperada y su tratamiento en los recursos educativos es limitado y, en muchos casos, sesgado por los estereotipos de género aún vigentes.

Por el lado del uso del análisis del discurso multimodal como metodología de análisis, se han encontrado estudios en espacios académicos, sobre todo de educación superior, como el estudio “*The Past in the Present: Modes, Gaze and Changing Communicative Practices in Lectures*” de Thesen (2016), en el cual estudia los modos de la mirada y las prácticas comunicativas durante lecciones universitarias, para analizar la evolución de las prácticas en el desarrollo de las lecciones a lo largo del tiempo, así como para criticar las visiones dominantes de cómo debe ser una lección universitaria. A partir de este análisis, la autora sostiene que las conferencias o lecciones ofrecen un lienzo vívido para comprender algunos de los aspectos más interesantes y contradictorios de la creación del significado en la educación superior, especialmente cuando se analiza históricamente la interacción entre modos (lenguaje hablado y escrito, mirada e imagen) y cómo estos modos generan cambios en las prácticas

comunicativas. En la misma línea, se encuentran estudios sobre las conferencias y lecciones en educación superior, pero desde el análisis de los modos visuales (Bernad-Mechó & Fortanet-Gómez, 2019), y desde el aprendizaje multimedia (Gunel et al., 2006; Tan et al., 2016). En este sentido, este tipo de estudios se centran en el análisis formal de los discursos y sus modos, desarrollando metodologías, aún recientes, para entender las prácticas comunicativas dentro del espacio de educación superior. En relación con la presente investigación, estos estudios son relevantes, pues proporcionan modelos de análisis enfocados en ciertos modos que se utilizan en el marco de los estudios sobre el espacio educativo y permiten entender el rol y la función que usualmente se les da a ciertos modos en estos espacios. De esta manera, el estudio de Tan et al. (2016) resulta de importante referencia para el desarrollo de esta investigación, pues proporciona un modelo para navegar la complejidad de los ambientes multimodales en el espacio educativo y, por tanto, es un estudio que utilizamos posteriormente para referenciar nuestras herramientas de análisis.

Por otro lado, están los estudios que utilizan el Análisis del discurso multimodal para el análisis del concepto de género en distintos ambientes multimodales. Principalmente, nos interesan aquellos utilizados o bien en el espacio educativo o en un formato televisivo, similar al programa *Aprendo en Casa*; por lo cual, encontramos que se han hecho dos investigaciones relevantes en esta línea de estudio. En primer lugar, está el estudio “*Análisis del discurso multimodal de la representación del género femenino en los spots publicitarios emitidos por el Canal Caracol*” de Gómez Serna et al. (2023), en el cual se analizan las representaciones de género construidas en los *spots* emitidos, por televisión, en el canal Caracol durante una semana en noviembre del 2022. El alcance fue descriptivo y usó una metodología mixta. El análisis se realizó en base a cuatro categorías derivadas de otros estudios similares: estereotipos, roles, prototipos y la metáfora multimodal; no obstante, se mantuvo abierto a variables emergentes. El enfoque cuantitativo se usó al contabilizar la frecuencia de aparición de las mujeres en

ciertas posiciones asociadas a las tres primeras variables; mientras que el aspecto cualitativo se aplicó al analizar el significado construido a partir de lo mostrado en los spots, así como para entender la metáfora predominante creada a partir de las manifestaciones multimodales visuales, textuales y auditivas. Entre los hallazgos resaltan cinco estereotipos emergentes, entre los que se destacó el estereotipo de mujer clásico - moderna. Asimismo, se encontró que la metáfora predominante es la del cuidado de las mujeres hacia otras personas y su entorno, siendo su principal fuente la demostración del cariño hacia las y los demás. De la misma manera, se evidenció el relevante papel del vestuario al situar a las mujeres con ciertas características y cualidades dependiendo de cuales prendas usaran y el lugar o situación donde lo hicieran.

Finalmente, otro estudio relevante es el de *“Masculinidad(es) y feminidad(es) para público extranjero: asignaciones de género en el discurso publicitario comercial de Cubavisión Internacional”* de Ramos Pérez et al. (2022), en el cual se analiza, desde una perspectiva cualitativa, las asignaciones de género establecidas en el discurso publicitario comercial del canal Cubavisión Internacional (CVI) durante el año 2019. Se utiliza como método el análisis del discurso multimodal y como técnica la entrevista a emisores del canal y a expertos en género y publicidad televisiva; de manera que se encuentra que, en el discurso publicitario de CVI, los estereotipos son la base para construir el género; por ello, se explicita la diferencia marcada de paradigmas femeninos y masculinos y la omisión de otros genéricos con preceptos tradicionales. Para llegar a esto, se usa un recuento y análisis de los modos de imagen, vestuario, acciones y lenguaje verbal para analizar lo que se dice sobre las mujeres y hombres.

Asimismo, la investigación concluye que esta representación incide en la configuración de una identidad folclorista que asocia Cuba y sus habitantes con un destino turístico heteronormativo, lo que demuestra la permanencia de un discurso publicitario aún conservador. Este segundo

estudio es relevante para la presente investigación, pues realiza un análisis similar al propuesto por nosotros, tomando en consideración aspectos como la sexualidad, paradigmas femeninos y masculinos, y la omisión de ciertos temas para indagar sobre el discurso formado sobre género.

En ese sentido, queda por investigar de qué maneras los modos son utilizados para representar el concepto de género, tanto fuera como dentro del marco del enfoque de género, así como en espacios educativos escolares, que si bien son investigados desde el análisis de textos e imágenes, no se han realizado utilizando un enfoque multimodal que vea más allá del texto o las imágenes; de manera que esta revisión de antecedentes nos permite sentar una base para combinar metodologías y aplicarlas a un objeto de estudio multimodal y complejo como es Aprendo en Casa.

1.7. Alcance y limitaciones

Habiendo realizado la revisión de bibliografía relevante al tema de investigación, situamos nuestro estudio en el marco de los estudios de Análisis de discurso multimodal dentro del espacio educativo escolar, con un enfoque especial en la variable de género; sin embargo, la dado que la metodología es un conjunto de métodos utilizados por otros autores para analizar modos en diversos contextos educativos, puede ser también replicados en investigaciones que estudien los modos de lenguaje verbal y no verbal, mirada, imagen en movimiento, proxémica y escenografía. Asimismo, dado que el formato del programa Aprendo en Casa solo se analiza en su modalidad televisiva, consideramos que los resultados de esta investigación solo se pueden remitir a la representación desde los modos visuales en movimiento, más no para casos de estudios del material educativo textual o de los programas emitidos por el medio radial, pues cada uno de estos tiene su propio sistema de significados, cada uno con su jerarquía modal y contexto. Asimismo, esta investigación está alejada de un estudio de percepción, pues no se estudia ninguna de las experiencias de los estudiantes o del público del programa, sino solo le

concierno la producción del programa y los modos utilizados y las prácticas comunicativas usadas en el programa para representar el concepto de género.

De la misma manera, el Análisis del Discurso Multimodal tiene tres formas de aproximarse al estudio de los modos semióticos. Está el enfoque de la Semiótica Social Multimodal (MSS) de Kress y van Leeuwen (1996, 2001), Análisis del Discurso Multimodal (MDA) de O'Halloran (2004, 2011) y el Análisis de Interacción Multimodal (MIA) de Norris (2004). En nuestro caso, utilizamos el enfoque MSS y MDA para extraer datos cualitativos, sin cuantificarlos por la magnitud del corpus del objeto de estudio y la discontinuidad entre cada fragmento, pues pertenece a diferentes capítulos emitidos en diferentes fechas y en diferentes cursos. Es por esto que no podemos profundizar en los recursos semióticos y en la data obtenida de la comparación y medición de estos. Asimismo, no se profundiza en la jerarquía y densidad de acciones durante los eventos comunicativos, propios del análisis MIA.

Finalmente, con esta investigación, no se pretende juzgar el desempeño individual de los participantes de la creación y producción del programa Aprendo en Casa, sino más bien, se busca comprender lo que el estado entiende como género y su enlazamiento con la educación, así como describir las características y formas que toma la representación de este concepto en un espacio educativo controlado por el Estado; de manera que sirva como un punto de referencia en el proceso de análisis del enfoque de género en la educación peruana. Asimismo, se toma en consideración las complejidades y limitaciones que el contexto sanitario, social y político impone durante la emisión del programa en el año 2020.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Representación

Para la definición del concepto, consideramos indispensable partir desde la relación entre la representación, la cultura y el lenguaje. Para explicarla, recurrimos a lo propuesto por el sociólogo Stuart Hall, quien en su obra “El trabajo de la representación” (2010), argumenta a favor de una teoría construccionista de la representación y la define como la producción de sentido de nuestros conceptos mentales a través del lenguaje. (2013, pp. 447-448).

Para entender esta definición, el autor propone la noción de “sistemas de representación”, indicando que el proceso de producción de sentido, y por tanto de representación, está compuesto por dos de estos sistemas. Por un lado, está el sistema mediante el cual los objetos, eventos y personas en el mundo se correlacionan con un conjunto organizado y clasificado de conceptos que evocamos mentalmente al momento pensar el mundo y, por otro lado, está el sistema por el cual representamos a los demás estos conceptos mentales: el lenguaje.

En cuanto al primer sistema, el sentido que le damos al mundo depende de este sistema de conceptos, pues representan mentalmente o *están en lugar de* aquello a lo que queremos referirnos y les dan un sentido, incluso si son conceptos intangibles como el amor, la paz, dios o el infierno. Esto se explica, por ejemplo, cuando evocamos mentalmente las diferencias y similitudes entre las aves y los aviones. Cuando pensamos en estos conceptos, que podemos encontrar en la realidad, lo hacemos de manera clasificada y organizada según principios como, por ejemplo, los de similitud y semejanza, por lo cual podemos representar cada uno desde su capacidad compartida de volar, pero también podemos diferenciarlos porque uno viene de la naturaleza y el otro es un artefacto artificial. A partir de este sistema, producimos sentido de, por ejemplo, objetos voladores, animales voladores e incluso de volar.

Sin embargo, como menciona Hall, si bien cada quién tiene su propio mapa conceptual y entiende el mundo de manera única e individual, la capacidad de comunicarnos se sustenta en que compartimos ciertos mapas conceptuales organizados según cada cultura que nos permiten construir y compartir sentidos con otros (Hall, 2013, p.448). Aquí es donde encaja el segundo sistema de representación: el lenguaje. Para poder intercambiar sentidos y conceptos es necesario un lenguaje compartido, de manera que podamos correlacionar nuestros conceptos e ideas con palabras, sonidos o imágenes que otros puedan entender. Estos elementos que portan sentido son llamados *signos* y representan los conceptos y relaciones conceptuales que pensamos mentalmente y que, en su conjunto, constituyen los sistemas de sentido de cada cultura.

Por tanto, la relación que se planteó a un inicio se sustenta en el entendimiento de que la representación es un proceso que necesita del lenguaje para darle sentido al mundo y este lenguaje no puede sino ser construido a partir de cada contexto cultural. De esta manera, Hall sustenta la relación construccionista entre el sentido, el lenguaje y la cultura como unidos por el proceso de representación.

Ahora bien, esto también significa entender que el sentido y significado de los objetos o sujetos del mundo no están en sí mismos, sino que adquieren sentido, a partir del lenguaje y representaciones compartidas, es decir, que es construido por nuestro sistema compartido de representación, pues, si fuese un significado adherido al objeto o sujeto, sería invariable y la palabra “gay” seguiría significando “alegre” y no haría referencia a una orientación sexual como lo hace ahora. Por tanto, cuando vemos algún objeto en el mundo, analizamos la representación de este a través de los signos y lenguajes que hemos aprendido dentro de un conjunto de convenciones sociales fijadas por cada cultura a través del tiempo. Como menciona Hall, estos signos se organizan en lenguajes que pueden ser tanto el sistema escrito y hablado

como también los sonidos, imágenes visuales, gestos e incluso el lenguaje de conceptos como el discurso.

De esta manera, en el presente trabajo, entendemos la representación desde un enfoque construccionista del lenguaje. Como lo explica Hall:

Según este enfoque, no debemos confundir el mundo material, donde las cosas y la gente existen, y las prácticas simbólicas y los procesos mediante los cuales la representación, el sentido y el lenguaje operan. Los constructivistas no niegan la existencia del mundo material. Sin embargo, no es el mundo material el que porta el sentido: es el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos. Son los actores sociales los que usan los sistemas conceptuales de su cultura y los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo, y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo (2013, pp.454-455).

Por otro lado, también es relevante realizar una definición teórica del concepto de “discurso” que nos permitirá acercarnos a Aprender en Casa como un corpus discursivo y, por tanto, analizarlo desde la metodología del Análisis del Discurso Multimodal. Para esto, recurrimos a los planteamientos sobre discurso y lenguaje de Norman Fairclough (1992).

2.2. Discurso

Como herramienta analítica, el concepto de discurso tiene múltiples sentidos: como práctica social, como evento, como acceso al conocimiento o como un sistema de representación; mientras que, como herramienta lingüística, el concepto se refiere a aquello que se hace con el lenguaje, tomando la forma de enunciados relacionados entre sí. Para diferenciar estos usos, algunos autores optan por utilizar el término con minúscula, *discurso*, para hablar del evento lingüístico y centrarse en las formas del enunciado; mientras que se utiliza con mayúscula, *Discurso*, para referirse, más allá del uso lingüístico, a la práctica social, los sistemas de creencias y formas de pensar, actuar e interactuar (Gee, 1999). De manera

general, este último uso hace referencia a los sistemas de representación que regulan lo que se puede hacer o no hacer con el lenguaje en un lugar y tiempo determinados.

En la presente investigación, nos referimos y hacemos uso, principalmente, del término en mayúscula, como Discurso, pues nos centramos en las formas de representación en la práctica social y, por eso, tomamos como referencia la teoría del discurso de los autores Michel Foucault y Norman Fairclough.

Para entender el discurso como práctica social, encontramos que los trabajos de Foucault (1970) son los más representativos en los estudios culturales. Para él, el discurso es lo que puede o no puede ser dicho en una formación discursiva, la cual refiere al conjunto de reglas que, en un determinado momento histórico, regulan y determinan las modalidades enunciativas, las estrategias posibles, la formación de conceptos y de los objetos (Szurmuk & McKee, 2009, pp. 89-92). Para Foucault, el discurso tiene una función mediadora entre las fuerzas sociales y lo representado, teniendo un carácter tanto restrictivo como productivo a la vez, es decir, crea objetos de conocimiento y, a la vez, regula los modos posibles de hablar sobre estos objetos. Con objetos de conocimiento, Foucault está refiriéndose al saber, siendo estas las condiciones sociales, históricas y políticas bajo las cuales un enunciado se legitima o deslegitima como verdadero o falso (Simunovic, 2014).

Es así como el discurso para Foucault se aleja del enfoque lingüístico del discurso y pone el foco en el discurso como un objeto de saber-poder. Este poder se da porque las disciplinas del saber, el conocimiento, se combinan con las instituciones de control disciplinario porque, como planteaba anteriormente, el discurso al ser mediador, también se ve, en parte, definido por las fuerzas sociales, las cuales son las que establecen un régimen de verdad y a su vez definen los discursos permitidos.

De esta manera, se pone en manifiesto el poder que ejercen los discursos sobre las prácticas sociales, ya que es a través del conocimiento que se establecen las pautas de conducta válidas

en un contexto histórico determinado. Es por esto que es de nuestro particular interés la teoría de Foucault, pues se centra y analiza las condiciones de posibilidad del discurso partiendo desde el contexto histórico y reconoce las relaciones de poder en este, pero, sobre todo, porque pone especial énfasis en la práctica social del discurso, es decir, concibe el hablar como hacer algo, algo que expresa lo que uno piensa o traduce lo que uno sabe, de manera que esta teoría nos obliga a estar atentos a cómo son expresadas las ideas a través del lenguaje y otras formas de intercambio simbólico. Asimismo, cabe resaltar que esta relación entre discurso y estructuras sociales Foucault la ve como interactiva, más no determinista; por lo cual, con esta visión no se propone descubrir algo que determine la realidad en función del discurso, sino más bien, describir y perfilar las fuerzas externas que influyen en el discurso, a la vez que encontrar cómo esto se representa en los modos de lenguaje tanto textual como simbólico en un objeto de conocimiento; de manera que podamos entender las dimensiones sociales y discursivas de un fenómeno en un contexto concreto.

Ahora bien, Norman Fairclough, lingüista británico y uno de los fundadores del Análisis Crítico del Discurso (ACD), tiene influencias desde la Lingüística Sistémico-Funcional de Michael Halliday y, desde la teoría social, tiene claras influencias de Gramsci, Althusser, Foucault y Bourdieu. En su obra *Discourse and Social Change* (1992), el autor rescata el enfoque social de la teoría del discurso de Michel Foucault, y resalta la importancia del lenguaje en la producción, mantenimiento y cambio en las relaciones de poder (Simunovic, 2014). Se enfoca, principalmente, en entender cómo las formas de comunicación están constituidas por estructuras y fuerzas sociales provenientes de las instituciones en que vivimos y funcionamos, y cómo estas instituciones y nuestros roles en ellas están definidas por un uso particular del lenguaje. Para él, las convenciones sociolingüísticas tienen una doble relación con el poder en la que, por un lado, incorporan y derivan las diferencias de poder, y, por otro, las producen. Según esta visión, los discursos no tienen valores políticos o ideológicos inherentes, sino más

bien que diferentes tipos de discursos en distintos dominios sociales o escenarios institucionales pueden ser política o ideológicamente usados de ciertas formas específicas (Fairclough, 1992).

Como vemos, Fairclough parte del acercamiento al discurso realizado por Foucault; sin embargo, considera que este es más abstracto que práctico; por lo que, él decide apuntar por una complementación de esta mirada con una propuesta metodológica que analice las manifestaciones concretas de las relaciones sociales cotidianas y contextuales en los discursos y textos. A partir de esto, Fairclough define la noción de discurso como socialmente constitutivo y entiende que este contribuye a la constitución de las dimensiones de la estructura social (objetos, sujetos y conceptos), las cuales a la vez también pueden constreñir la estructura a través de sus propias normas y convenciones, relaciones, identidades e instituciones. En otras palabras, el discurso es una práctica que no solo representa el mundo, sino que lo constituye y construye a través del lenguaje, tanto textual como simbólico.

A partir de esta relación es que distingue tres aspectos de los efectos constitutivos del discurso:

1. El discurso contribuye a la construcción de las **identidades sociales**, en cuanto se refiere a que las identidades sociales se configuran en el discurso.
2. El discurso contribuye a la **construcción de relaciones sociales** entre personas, a través de procesos de *representación* y *negociación*.
3. El discurso contribuye a la **construcción de sistemas de conocimiento y creencias**, a través de las formas en que los textos representan el mundo, sus procesos, entidades y relaciones.

Estos tres efectos, el autor los considera funciones del lenguaje, siendo la primera la función de identidad, la segunda función relacional, y la tercera función ideacional (Fairclough, 1992, p. 64). De esta manera, se evita que el discurso se convierta en una mera representación de la

realidad social o que se represente, de manera idealizada, al discurso como la fuente de lo social, sino más bien, plantea que estas funciones están en constante cambio e interacción.

Ahora bien, es necesario también entender cómo es que una práctica social es discursiva. Fairclough indica que esto es a través del lenguaje, es decir, que una práctica social es discursiva cuando se manifiesta de forma lingüística como textos, como lenguaje hablado o escrito, y en la dimensión de las prácticas discursivas en sí mismas. En esta última dimensión, el autor refiere que están los procesos de producción, distribución y consumo del texto y que refieren a un orden económico, político e institucional desde el cual se genera el discurso. De esta manera, el autor introduce la concepción tridimensional del discurso.

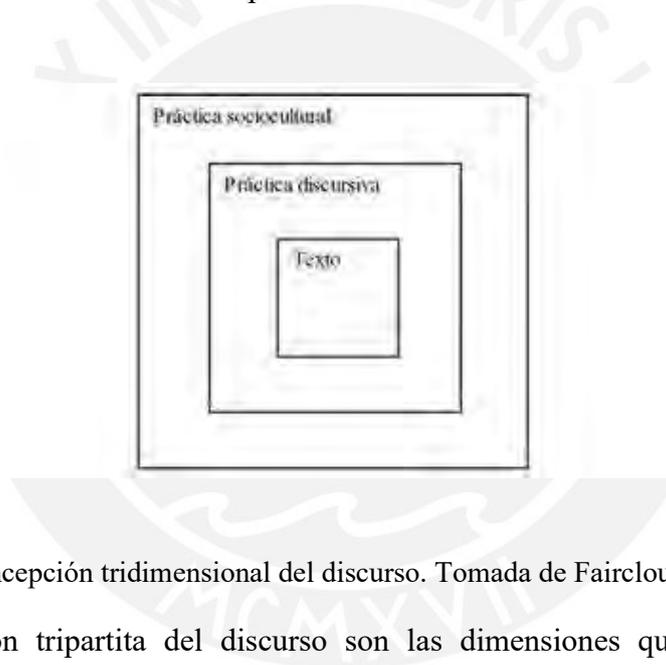


Figura 3. Concepción tridimensional del discurso. Tomada de Fairclough, 1995, p.59.

Esta concepción tripartita del discurso son las dimensiones que el autor considera indispensables al momento de analizar un discurso. Asimismo, estas son el resultado de la unión de tres tradiciones analíticas: la del texto responde a la tradición de análisis de texto desde la lingüística, la de prácticas discursivas responde a la tradición interpretativa o microsociológica de ver a la práctica social como algo que las personas producen y dan sentido en base a procedimientos o convenciones compartidas, y, finalmente, la de prácticas sociales o socioculturales responde a la tradición macro sociológica de analizar las prácticas sociales en relación a otras estructuras sociales. La parte del procedimiento que analiza los

textos la llama “descripción”, y las partes que analizan las prácticas discursivas y el análisis de prácticas sociales a las que el discurso pertenece las llama “interpretación” (Fairclough, 1992, p. 73).

Este abordaje al concepto de discurso desde la perspectiva de Fairclough nos permite analizar no solo el texto o imagen en sí mismas, sino también la relación con su entorno y la práctica discursiva; de manera que, podemos dar lugar al análisis del sistema de diseño, producción y distribución del objeto investigado como parte del proceso de representación. Asimismo, retomando la noción de discurso de Foucault, es importante tomar en cuenta tanto el aspecto restrictivo como productivo del discurso, resaltando las relaciones de poder presentes en toda práctica discursiva y la regulación existente en el modo de hablar de los objetos, lo cual nos lleva no solo a una función representativa de la práctica discursiva, sino también a su función como medio por el cual se participa en la producción de la realidad misma.

Estas dos perspectivas de Foucault y Fairclough se complementan en tanto nos permiten entender el discurso desde una perspectiva multidimensional, tomando en cuenta el uso político del discurso en sus distintas formas, sea textual o como imagen, y nos permite analizar tanto el programa como el contexto para entender el significado que se construye sobre género en el programa Aprendo en Casa.

2.3. Análisis de Discurso Multimodal

Actualmente, vivimos en un mundo cada vez más multimodal: pensemos, por ejemplo, en las múltiples pantallas desde las que accedemos a internet, o los distintos medios para ver una noticia o programa, algo que hace una década solo se podía acceder a través de la televisión. En función de este contexto, las maneras de representación también se vuelven múltiples y las formas en que algo es aprendido y enseñado también incrementan. Por este motivo, una mejor comprensión sobre lo que se enseña y aprende en un entorno multimodal es crucial para

explorar las maneras de representación, a través de todos los modos que puede ser tratado un mensaje. Es así como la multimodalidad se vuelve la forma de ver el discurso principal para analizar y sistematizar los significados de un mensaje. Para entender esto, revisamos qué es la multimodalidad, qué es un modo, qué método de análisis se aplica para analizar la multimodalidad y, finalmente, de qué manera nos ayuda a analizar un recurso audiovisual.

Multimodalidad

Con la expansión de los medios de comunicación de masas, surgen nuevas tecnologías y formas mediáticas que comienzan a establecer una relación cada vez más estrecha entre el sistema verbal y otros sistemas semióticos. Esto deja atrás la visión del texto como puramente verbal y amplía el campo de investigación de estos sistemas semióticos. Michael Halliday (1978), en su *Lingüística Sistémico-Funcional*, propone que la lengua es una fuente semiótica modelada por sus usuarios en contextos culturales y situacionales, y que está compuesta por sistemas semióticos que constituyen la realidad de una cultura. Estos sistemas se materializan a través de medios como los periódicos, la televisión y las computadoras, entre otros.

En este contexto, a finales del siglo XX, nace la disciplina de la multimodalidad como un área de estudio que se enfoca en la interacción entre diversos sistemas semióticos y sus efectos en los individuos. A partir de esto, autores como Hodge & Kress (1988) empiezan a reformular el concepto de semiótica social y proponen que la creación de significado va más allá del lenguaje, examinando cómo la cultura, y especialmente la ideología, se manifiesta a través de diversos sistemas semióticos como imágenes, gestos, miradas y posturas, que los individuos utilizan para construir significados y comunicarse en contextos sociales y culturales determinados.

Ahora bien, dado que la multimodalidad es una disciplina bastante reciente y es un campo de estudio en constante desarrollo, la terminología puede resultar disipada; por lo que, tomamos la descripción realizada por O'Halloran (2012), a partir de la cual, entendemos que el lenguaje

y otros recursos de creación de significado son “modos”, “recursos semióticos” y/o “modalidades”, los cuales pueden ser lenguaje, imágenes, gestualidad, espacio, entre otros; la forma en que se integran estos modos son “modalidades sensoriales”, como la visual, auditiva, táctil, quinésica, entre otras; y, el corpus en que se encuentran estas modalidades son los “fenómenos multimodales”, los cuales pueden ser textos, discursos y actividades. En base a estos conceptos, Kress & Van Leeuwen (2001) argumentan que la comunicación multimodal es inherente a la interacción humana y que cada modo tiene su propia lógica y reglas de combinación y trabajan juntos para crear significados complejos.

En síntesis, este enfoque multimodal deja atrás el estudio centrado solo en el lenguaje y se orienta al estudio de la integración del lenguaje con otros recursos, estableciendo un cambio de paradigma que, como menciona Kay O’Halloran (2012) en su estudios sobre la multimodalidad, se justifica en tres razones: para comenzar, los analistas del discurso, al intentar interpretar la variedad de prácticas discursivas, cada vez más se ven en la necesidad de describir los sentidos que surgen de distintos tipos de modos a través de diversos medios, incluyendo las tecnologías digitales interactivas contemporáneas (2012, p. 77); asimismo, existen tecnologías accesibles y al alcance para desarrollar nuevos abordajes metodológicos de los fenómenos multimodales, como la herramienta de anotación multimodal (Rohlfing et al., 2006); y, finalmente, este paradigma responde a la investigación interdisciplinaria, en la cual, cada vez más investigadores de distintas disciplinas buscan resolver problemas similares.

De esta manera, el interés en el análisis de los recursos semióticos, o modos, ha ido creciendo, por lo cual, se ha generado la necesidad de desarrollar metodologías para su análisis, especialmente desde la perspectiva del análisis del discurso. Esta respuesta intelectual ha sido llamada Análisis del Discurso Multimodal (ADM) o teoría de la multimodalidad (Kress & Van Leeuwen, 2006; Kress, 2010), las cuales profundizamos a continuación.

Análisis del Discurso Multimodal (ADM)

El ADM proporciona una visión integral del objeto de estudio, considerando como unidad de análisis no solo el lenguaje, sino también las imágenes, los gestos, la música, las acciones, los sonidos y el simbolismo científico, cuya combinación produce expansiones semánticas (O'Halloran, 2012). De esta manera, tiene como propósito examinar cómo la gente crea significados a través de un conjunto de modos disponibles para el emisor del mensaje en un momento y lugar dado (Jewitt, 2009a; Machin, 2007). Para alcanzar esa comprensión de significado, este tipo de análisis busca el significado de un momento comunicativo en vez de centrarse en describir todos los significados para un modo de manera aislada, ya que elementos como la situación o el contexto cultural compartido son claves para la codificación del mensaje. Es por esto que el Análisis del Discurso Multimodal también se ocupa del diseño, producción y distribución de los modos en contextos sociales (Van Leeuwen, 2008) y de la resemiotización (Iedema, 2001b, 2003) de los fenómenos multimodales a medida que se despliegan en la práctica social. En la primera línea de investigación, destacan el enfoque composicional (Martinec & Salway, 2005) y la teoría socio semiótica de la multimodalidad (Kress, 2010). En la segunda línea, se destaca la propuesta de la metáfora multimodal (Forceville, 2008). Asimismo, recientemente se han explorado otras áreas de investigación, como el análisis crítico del discurso multimodal (Machin & Mayr, 2012; Zhao et al., 2018). Es por esto que el tipo de abordaje al análisis multimodal se divide en dos grandes enfoques: primero, el abordaje contextual, de arriba hacia abajo, adoptado de Kress y Van Leeuwen (2006), orientado hacia la ideología y el análisis del diseño visual y textual; y segundo, el enfoque gramatical de O'Toole (2010), de abajo hacia arriba, que propone trabajar con textos específicos para derivar en marcos teóricos que puedan ser aplicados a otros trabajos. A partir de estos enfoques, surgen modelos de análisis multimodal para analizar ciertos grupos de modos como, por ejemplo, la

oralidad, el sonido y la música (Van Leeuwen, 1999), hipertextos (Lemke, 2002), acciones y gestos (Martinec, 2004), educación (Jewitt, 2006) o alfabetización (Kress, 2003).

Para el propósito de esta tesis, identificamos que la teoría socio semiótica de la multimodalidad (Kress y van Leeuwen, 2010) se adapta mejor al tipo de fenómeno multimodal que resulta el programa Aprendo en Casa. Esto es porque esta teoría deja de lado a la gramática como centro de los estudios de la comunicación y propone un cambio de foco que considere los recursos semióticos, o modos, como centro de la comunicación, así como también, considera espacios semióticos de dos y tres dimensiones como, por ejemplo, un espacio educativo o un salón de clases. Asimismo, para el análisis del fenómeno multimodal, los autores han propuesto cuatro niveles analíticos para el estudio de un corpus multimodal: discurso, diseño, producción y distribución; los cuales son descritos a continuación (Rodríguez & Velázquez, 2011):

- El primer nivel consiste en identificar los discursos que el emisor utiliza para el diseño de su acto comunicativo. En esta fase, se busca responder las preguntas de qué, quién, dónde, cuándo y cómo, logrando delimitar el tema, el contexto y los personajes relevantes en el acto comunicativo.
- Luego, el segundo nivel de diseño tiene dos aspectos: por un lado, el ideativo que abarca lo conceptual y social, y, por el otro, el material. El ideativo refiere a las ideas que el emisor comunica en contexto, mientras que el material refiere a los recursos semióticos, o modos, que se tienen disponibles para transmitir el mensaje. A partir del aspecto ideativo se conceptualiza un nuevo discurso y, en conjunto con el material, se establece la relación entre discursos para determinar cuál es el mensaje transmitido y con qué modos se ha construido.

- El nivel de producción refiere a la materialización del producto comunicativo; es decir, se vinculan los discursos con los recursos que permitieron materializar el diseño para lograr una interpretación.
- Finalmente, en el nivel de la distribución, se refiere a la difusión del mensaje y cómo esta puede influir en la diseminación del mensaje, es decir, tomar en cuenta que los recursos semióticos son condicionados por el medio de difusión en el que se distribuyen.

Desde un punto de vista metodológico, esta propuesta implica transcribir la experiencia multimodal observada, manteniendo presentes las relaciones intersemióticas, es decir, la relación sincrónica entre los modos, y la forma en que transmiten el significado; de manera que, se puede analizar situaciones como la transposición del mundo social dentro del aula. Por lo tanto, el discurso multimodal es visto como una práctica social situada, en la cual las modalidades se estudian en su interacción para la creación de significados.

2.4. Género

Cuando *Judith Butler* cita a *Simone de Beauvoir*: “No se nace mujer, se llega a serlo” (1973), nos presenta la idea principal de su teoría de género, la cual toma los postulados de Beauvoir acerca de la no-coincidencia de la identidad natural y la de género, y los complementa con la propuesta de *Monique Wittig* sobre el género como una norma.

Para Beauvoir llegar a ser mujer es un proyecto lleno de actos intencionales y de adquisición gradual de significados corporales culturalmente establecidos. A esto, Wittig en su artículo “No se nace mujer” (1978) le añade que esos actos intencionales y la “elección” del género pasa a significar un proceso corpóreo de interpretación dentro de una red de normas culturales. De esta manera, elegir un género se vuelve un proceso de interpretar las normas de género recibidas para reproducirlas o reorganizarlas. Sin embargo, como señala Butler, este

proceso es tanto una libertad como un constreñimiento, pues la desviación del modelo designado de feminidad y masculinidad resulta en exclusión y desigualdad en las esferas sociales. A esto, Beauvoir sugiere una alternativa con su noción de cuerpo como situación. Con esto propone 2 formas de entender el cuerpo. La primera es que el cuerpo es una realidad material que ha sido interpretada desde un contexto social, y la segunda es que el cuerpo es, a la vez y de manera dialéctica, el *locus* de interpretación de las nuevas interpretaciones que se le da al cuerpo. Es decir, este ha sido interpretado por las normas de género, pero a la vez interpreta nuevas normas mediante la agencia y elección de diferentes estilos corporales del portador del cuerpo.

Entonces, si el género es una forma de existir del propio cuerpo y este cuerpo es un campo de posibilidades culturales recibidas y reinterpretadas a la vez, entonces tanto el sexo, entendido desde el cuerpo, como el género son conceptos creados culturalmente. Ahora bien, Wittig se plantea la pregunta de ¿qué pasa con el sexo “natural” o “biológico”? Es decir, ¿qué sucede con la teoría que plantea al género como interpretación de las diferencias sexuales biológicas? Bueno, para Wittig, la demarcación de la diferencia sexual no existe antes de la interpretación de esta, sino que esta demarcación es en sí misma una interpretación de un sistema basado en normas de género binarias. Cuando nombramos la diferencia sexual, la creamos a través de una restricción selectiva de partes sexuales relevantes al proceso de reproducción: ¿por qué no se nombran rasgos del sexo a partes del cuerpo humano que no sirvan para la reproducción? Lo que plantea es que el hecho de que nos experimentemos como “hombres” o “mujeres” es una categoría política, no un hecho natural, dado que diferenciar los rasgos de un bebé de manera binaria implica un orden establecido que inevitablemente termina en una cultura heterosexual; es por esto que, según Lagarde (2018), las sociedades han sido históricamente bisociales, pues solo reconocen dos sujetos genéricos: el femenino y masculino,

algo que aún se constata en la actualidad como muestran las investigaciones empíricas actuales (Donis y Martin, 2017; García *et al.*, 2020; Matud *et al.*, 2017; Trinquete y Gonzales, 2015).

En la presente investigación entendemos que el género permite construir un orden social a partir de la asignación de diversos atributos a los portadores de cuerpos sexuados; sin embargo, como categoría social, la visión del género puede variar desde una visión tradicional (sustentada en estereotipos) hasta una visión moderna (basada en la emancipación), y estos paradigmas muchas veces conviven juntos en la misma cultura.

A manera descriptiva, la primera visión solo acepta a los sujetos cisgéneros, personas cuya representación social coincide con su sexo biológico y corresponde a las asignaciones socialmente construidas en la convención; así como, también tiene principios inmutables relativos a la condición de lo femenino y masculino; siendo así que la mujer cisgénero, en su condición femenina, posee un comportamiento tierno, coqueto o sensual, reproductivo, dependiente, sonriente, agradecido, comunicativo, débil y emocional; mientras que la condición masculina del hombre cisgénero implica poseer rasgos de trabajador, independiente, arriesgado, diestro, activo, posesor, inteligente y “el mejor” (Cabral y García, 2012). Estas definiciones tradicionales se sustentan en la oposición radical y se auto establecen como creencias válidas de identidad. Asimismo, estas nociones no solo implican atributos de personalidad, sino que a cada uno le corresponden ámbitos distintos: a la figura femenina se le relega al ámbito privado y al masculino al público, trayendo consigo la realización de diferentes tareas, lo cual, en la teoría de género, se denomina la organización del trabajo por género (Lagarde, 2018).

Entre tanto, en teorías más cercanas a la propuesta de Butler, Beauvoir y Wittig, se deslegitima las diferencias atribuidas a los sujetos basadas en su cuerpo sexuado y se reivindica a la mujer como aportadora a la sociedad más allá del cuidado y la reproducción, teniendo características como fortaleza, independencia, inteligencia y actividad, asociándolas, en

algunos casos, a la idea de ganadoras en términos de autonomía personal y realización de sus potencialidades; mientras que se acepta que los sujetos masculinos puedan ser pasivos, emocionales, obedientes y receptivos (Sánchez y García, 2020; Theodoro y Cogo, 2020).

Sin embargo, esta última visión moderna, aún mantiene las formas históricas de feminidad y masculinidad; por lo que, frente al análisis social, no resulta suficiente para describir o representar la diversidad de sujetos, también generalizados a través de la noción de “otredad”, quienes son excluidos y marginados en el discurso social por poseer características no encajan en los cánones sociales establecidos (Rodríguez, 2017). Es por esto que la teoría de Butler resulta relevante a la presente investigación, pues entiende que el género no está supeditado al cuerpo o a la noción de sexo, pues este modelo excluye a miembros de la sociedad, quienes, según las convenciones y acuerdos internacional, también deben ser reconocidos y contemplados por la ley y el estado.

2.5. Educación

Educación a distancia

Resulta difícil dar una definición precisa sobre la educación a distancia, ya que convive con otros conceptos vinculados a la educación y comunicación como, por ejemplo, educomunicación y teleducación; asimismo, las propuestas, en realidad, varían según concepción teórica de la educación, apoyo político y social, necesidades educativas de la población, grupo destinatario, recursos tecnológicos disponibles y desarrollo de los medios de comunicación (Chaves, 2017). Sin embargo, nos resulta relevante explorar los trabajos de García Aretio (2002), Torres (2004) y Sarmiento (2014) respecto al término.

García Aretio define el concepto de educación a distancia como un sistema tecnológico multidireccional que trasmite recursos didácticos, a través de medios masivos y no masivos, a los y las alumnos de manera alejada físicamente, siendo apoyados por una organización y una tutoría que propician un aprendizaje independiente y cooperativo con los estudiantes (2002);

mientras que, de manera similar, Torres la define como un conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a docentes y alumnos en actividades de aprendizaje sin coincidir en tiempo y espacio geográfico (2004). No obstante, Sarmiento realiza una definición más amplia del concepto y considera que esta es una modalidad inclusiva que no aplica restricciones de edad, sexo, posición social, requisitos de admisión o exámenes de acceso, a la vez que valora la experiencia y conocimientos previos del estudiante (2014).

En todas estas definiciones propuestas por los autores se encuentran elementos en común como la separación del estudiante y el docente tanto a nivel espacial como temporal, pues el proceso de tutoría y aprendizaje se dan de manera asincrónica; así como también el uso de recursos tecnológicos o medios de comunicación que permiten la interacción entre estos dos actores y los contenidos pedagógicos. Sin embargo, el enfoque de cada una varía según el centro de interés, pues algunos autores estudian el rol de los medios tecnológicos, otros las cuestiones pedagógicas y el aprendizaje; mientras que otros por la interacción de todos estos elementos (Chaves, 2017).

De esta manera, dado que las definiciones del concepto son amplias, consideramos relevante realizar una caracterización de la educación básica, de manera que se pueda explicar la modalidad desde la cual entendemos los elementos constitutivos del programa “Aprendo en Casa”. Para esto, consideramos los trabajos de autores como García Aretio (2002), Saba (2003), Florido y Florido (2003), Begoña (2004) y Cabral (2011).

En primer lugar, una característica principal de esta modalidad de educación es que el aprendizaje autónomo es el principal enfoque, dado que no hay una relación directa con el o la docente y, por tanto, no hay un diálogo crítico que permita procesos de pregunta-respuesta inmediato, la responsabilidad toma mayor peso en el estudiante quien debe contribuir a la construcción de su conocimiento y la calidad de su aprendizaje (Saba, 2003). En segundo lugar, los recursos educativos se vuelven mucho más cruciales en el proceso de aprendizaje, pues no

existe una interacción directa entre docentes y estudiantes, y se pierden elementos comunicativos del proceso pedagógico. Por tanto, el compromiso de las instituciones y docentes encargados del diseño instruccional, estructura y organización es mayor (Sarmiento, 2014). Asimismo, como ya se ha mencionado, el uso de recursos tecnológicos o medios de comunicación para hacer accesible el conocimiento es determinante en el diseño del contenido de los cursos que se dictarán a distancia y suele ser la base de la cobertura y economía de los programas educativos; de esta manera, el contenido puede variar según el medio por el cual se transmite (Bates, 1999). Por último, consideramos la interacción como un elemento clave. Si bien la interacción es asincrónica, para que haya un proceso educativo debe existir comunicación multidireccional con la posibilidad de un diálogo o retroalimentación. Como menciona Sangrá (2002), en la educación a distancia, el diálogo puede darse desde el docente, a través de actividades de aprendizaje, o también desde el estudiante a través de la comunicación de dudas que suscite el material educativo encargado. La particularidad de este tipo de educación es que este intercambio no se da de manera directa, sino mediada, a través de diversos medios de comunicación.

De esta manera, consideramos que “Aprendo en Casa” es un modelo de educación a distancia con características particulares al contexto peruano, según el acceso a los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación (TICs), que se puede definir desde las características previamente mencionadas.

Educación con enfoque de género

En el presente apartado, se revisarán algunos de los principales estudios sobre género y educación a nivel global, luego revisaremos lo realizado en Latinoamérica, y, en el caso de Perú, revisaremos los estudios realizados en cuanto al análisis del enfoque de género en el Currículo de Educación Básica.

En el campo del género y educación, uno de los primeros trabajos, si no el primero, fue el de Ann Oakley (1972), quien postuló, como argumento clave, que la categoría social de

“género” debía enfocarse más en las diferencias entre sexos al momento de estudiar la inequidad social, pues percibía el género como una construcción social más que una entidad biológica definida (Oakley, 1972). Según este cambio de percepción sobre el género, a finales de los 70’s, el feminismo educativo se direccionó hacia el análisis del rol de la educación en los patrones de socialización de género y las funciones reproductivas de la educación al momento de darle forma a las relaciones de género (Dillabough y Arnot, 2002). Para los años 80’s, los trabajos más significativos eran acerca del género como constructo teórico y la educación como un espacio de cultivo para las inequidades de género (Delamont, 1980). Esta perspectiva cimentó una nueva agenda teórica dedicada a revelar la naturaleza del género en el conocimiento o el currículo escolar (Bernstein, 1978).

Desde esta perspectiva, uno de los principales postulados fue el del currículo escolar como un instrumento para legitimar el orden político, siendo considerado un reflejo de las decisiones tomadas por los grupos dominantes sobre lo que es conocimiento (Apple, 1977) y cultura (Meyer et al., 1992). Asimismo, se postuló que los mecanismos de control del currículo se manifestaban a través de las prácticas pedagógicas de los docentes y la reproducción de estereotipos de género en los textos escolares (Measor y Sikes, 1992; Murphy y Gipps, 1996; Paechter y Head, 1996).

Dentro de los estudios sobre estos mecanismos de control en la educación básica existe amplia literatura; no obstante, en el caso de Latinoamérica, la mayoría de los estudios sobre género y el currículo escolar se han centrado en el análisis de contenido de los textos escolares y en el análisis del discurso de docentes sobre el género. Autores como Pinto (1982) en Brasil, Wainerman y Rajjman (1984) en Argentina, y Bonilla (1978) en Colombia, encontraron que, en los textos e ilustraciones de los materiales escolares, los hombres aparecían en mayor cantidad que las mujeres, y los primeros eran presentados como emprendedores, curiosos, dotados de autoridad, ocupando roles profesionales, fuertes y en la esfera pública como en

oficinas de trabajo; mientras que las mujeres eran presentadas como emocionales, pasivas, afectivas, delicadas y en la esfera privada del hogar (Bonilla, 1978; Pinto, 1982; Wainerman y Raijman, 1984). Asimismo, en el caso peruano, Anderson y Herencia (1983) realizaron un estudio similar en los textos escolares peruanos y encontraron que existe un fuerte protagonismo de lo masculino sobre lo femenino que refuerza los estereotipos de género al reducir a la imagen de la mujer a labores exclusivamente del hogar, siendo prácticamente invisibles en el mundo laboral según los textos.

2.6. Currículo Oculto

La noción de currículo oculto es un concepto introducido y acuñado por Phillip W. Jackson, educador y académico, en su libro “La vida en las aulas”, publicado por primera vez en 1968. En este estudio, el autor investiga las estructuras, dinámicas y relaciones que se construyen día a día en las aulas escolares y cómo estas impactan en la vida de los estudiantes. De esta manera, el autor parte de la visión de que las clases son espacios y contextos sociales; a partir de lo cual, identifica tres elementos constantes: la masa, el elogio y el poder. La masa es usada para referirse a la convivencia inherente en la escuela, espacio social en el cual se generan diversas interacciones entre alumnos y profesores, formándose así una intimidad propia de este contexto. Luego, está el elogio, el cual refiere al sistema de éxito y fracaso de la educación tradicional, el cual es definido por el proceso de evaluación. Este sistema al principio pasa desapercibido, pero se convierte en una realidad consciente para los participantes cuando estos empiezan a preocuparse no solo por lo que hacen, sino por lo que los demás ven que hacen. Finalmente, el poder refiere a la jerarquía que separa a los profesores de los alumnos, basada en la responsabilidad y la autoridad.

Desde estos tres conceptos es que el autor encuentra el sentido del currículo oculto, ya que estos conceptos se combinan para dar forma a las estructuras, dinámicas y relaciones que se

mantienen ocultas, debido a su cotidianeidad y naturalización, pero que operan en la vida y relaciones de los participantes del espacio escolar (2001, p.73).

Este primer análisis fue posteriormente complementado por ideas que no solo vinculan al currículo oculto con dinámicas en el aula, sino además con referentes ideológicos, morales, sociales, culturales y políticos externos a lo enseñado en el aula. De esta manera, un autor relevante que utiliza el término con mayor amplitud es Jurjo Torres Santomé (2005), quien hace un recorrido de las distintas teorías y fenómenos sociales que vinculan a la sociedad con la escuela. A partir de este análisis, el autor argumenta que los centros de educación no son instituciones que reproducen tal cual la ideología dominante, sino que más bien existen constantes resistencias y contradicciones que se generan en el espacio escolar, que posicionan a estas instituciones como agentes decisivos en la construcción de discursos dominantes en la sociedad (Torres, 1994). De esta manera, la noción de currículo oculto busca entender los procesos de tanto de reproducción como de resistencia de los discursos en el espacio educativo.

Otra autora que también plantea que el currículo oculto abarca mucho más que el aula o el proceso pedagógico es Luz Maceira (2005), quien, en su investigación del currículo oculto del sexismo en la educación superior, encuentra que los aprendizajes se reproducen y expresan en elementos vinculados al espacio formal educativo y también en las relaciones de poder, códigos y formas de comunicación, discursos y procesos de organización y gestión institucional; es decir, más allá del aula se encontraron componentes que influían en las dinámicas y contexto educativo.

De esta manera, nos orientamos más por la definición de currículo oculto que esta autora propone, entendiéndolo como:

Los aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto educativo, no solo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso –como son los

objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente educativo y de trabajo, actividades extracurriculares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto educativo (Maceira, 2005, p. 9).

Cabe resaltar que la noción nos ayuda principalmente a entender las dinámicas que no aparecen en el currículo en sí, pero que de todas formas circulan en los productos educativos, y que estos son muchas veces contradictorios con el discurso oficial, aunque no estén tan bien estructurados o no sean evidentes y claros. De esta manera, podremos entender el “cómo” y el “qué” de la enseñanza de la educación sobre el género en un producto educativo, a la vez que nos permitirá entender el vínculo entre esta enseñanza y las propias reinterpretaciones de aquellos que transmiten el currículo, en tanto estas se filtran como currículo oculto que opera en el proceso educativo del programa Aprendo en Casa.

Asimismo, encontramos en la literatura que la noción de currículo oculto es usada tanto en investigaciones en el espacio educativo del aula como fuera de este, tanto en el sistema institucional como en los productos educativos, sean textuales o simbólicos. Podemos encontrar la investigación de José Magaña, quien en su texto “El currículo oculto en los libros de historia de México en el Bachillerato mexicano” analiza el contenido didáctico de los libros de Historia mexicana, a través del Análisis de Discurso (AD), y encuentra que los libros de esta asignatura representan un discurso nacionalista más que didáctico, usando recursos de omisión, minimización, polarización y falta de crítica (Magaña, 2019).

Los trabajos de Teresa Tovar (1998) resultan relevantes, pues utiliza la noción de currículo oculto para analizar los aprendizajes implícitos en las percepciones y cultura juvenil, así como también explora la cultura docente en el marco de la discriminación y estereotipos de género

(Tovar, 1998). A partir de estas investigaciones, la autora resalta la relación entre los sujetos del espacio escolar, docentes y gestores institucionales como importante para entender la cultura educativa, y pone énfasis en que el currículo oculto expresa uno o varios discursos filtrados en varias esferas de la sociedad. Una de las ideas relevantes que expone la autora y resulta pertinente para el caso de la presente investigación es que las resistencias al cambio no solo remiten a las subjetividades propias de los docentes o agente de enseñanza, sino también con la institucionalización de formas y dinámicas, permitidas o prohibidas, en el espacio educativo. Esta idea nos resulta importante, pues permite ver que en el currículo oculto podemos encontrar discursos, en tanto prácticas sociales y discursivas, que se expresan tanto en aulas como fuera de esta, como podría designarse al espacio de Aprendo en Casa. Si bien, es un producto educativo que articula su conocimiento en función del currículo formal, no es un espacio interactivo donde podemos ver la relación entre docentes y alumnos; sin embargo, existe y representa configuraciones institucionales de aprendizaje que pasan por las subjetividades y discursos, en el sentido *foucaultiano* de conjunto de reglas, de los agentes participantes en el sistema de enseñanza. Asimismo, hace uso de material textual y simbólico que nos permite observar y analizar un currículo oculto tanto a nivel estructural como discursivo. Asimismo, cabe resaltar que este contenido “oculto” de ninguna manera está bien estructurado o es evidente, pues se naturaliza en la cotidianidad y la normalización social de manera que muchas veces no es consciente; por lo cual, es necesario un método de análisis que considere los distintos modos de lenguaje para analizar más allá de lo obvio.

Capítulo III. Resultados y Hallazgos

En este capítulo, presentamos los resultados organizados a partir de los cuatro niveles analíticos de Kress y Van Leeuwen (2001), usando la parrilla de análisis multimodal, orientada por las fases propuestas por López Pena (2020), como principal herramienta. Asimismo, realizamos la comparación con el enfoque de Igualdad de género del CNEB y, finalmente, develamos el currículo oculto a partir del discurso sobre género construido en el programa.

Discurso

Como parte del discurso, es necesario identificar el discurso o serie de discursos que el emisor utiliza para el diseño de su acto comunicativo. Como mencionamos anteriormente, durante este nivel, se da respuesta a las preguntas de quién, qué, dónde, cuándo y cómo del recurso semiótico analizado (Rodríguez Camargo & Velásquez Orjuela, 2011) o, como menciona López Pena (2020), se marca el contexto del recurso desde la intencionalidad, la situación, el registro comunicativo y los participantes del proceso. En ese sentido, el programa Aprendo en Casa tiene como principal intención la acción de educar, siendo su fin principal servir de recurso educativo para continuar con el año académico de manera asincrónica debido a la pandemia de la Covid-19. Asimismo, se puede esbozar que, como intención secundaria, el programa buscó marcar la pauta para el desarrollo de contenido educativo del Currículo Nacional de Educación Básica, siendo la implementación de este interrumpida por la pandemia y el programa representó una oportunidad en la que se podía representar, con control total, el cómo se visionaba la implementación de este nuevo currículo. De manera específica, en cuanto al concepto de género, no hay una manifestación explícita sobre la intención respecto a este; sin embargo, sí se manifestó que el contenido educativo creado para el programa sería en base a las nuevas competencias y enfoques del CNEB; por lo cual, a través de entrevistas a profundidad, se indagó sobre la influencia del enfoque de Igualdad de Género en el programa, a lo cual encontramos que este sirvió de justificación legal y educativa para incorporar el

concepto de género al contenido pedagógico de Aprendo en Casa; sin embargo, debido al formato televisivo y la improvisada situación en la que surge el programa, sirvió más como una herramienta de justificación que como guía directa para el tratamiento de género (ver Anexo 25 y 26).

Por otro lado, los paradigmas del formato televisivo también marcaron la intencionalidad del programa, ya que el medio televisivo busca, principalmente, captar la atención del público; en este sentido, la intencionalidad de educar también estuvo atravesada por la lógica televisiva de entretener. Esto a su vez, nos remite al **qué** discursos vemos en Aprendo en Casa, pues encontramos que el formato utilizado en el programa se orienta más hacia un híbrido entre las categorías de entretenimiento y educación. Por el lado del primero, el programa presenta segmentos que van en la línea del tipo magazine o magacín, ya que, si bien, en la mayoría del segmento de cada capítulo se que recrea un espacio similar a un aula, también encontramos segmentos animados con caricaturas, otros que simulan una obra de teatro con los conductores de actores, segmentos de proyección de videos o documentales externos, segmentos donde se presentan textos escolares en pantalla y segmentos de interacción entre conductores (ver Figura

4).



Figura 4. Compilación de fotogramas de los distintos segmentos del programa Aprendo en Casa (24113SCS y 07082SDPCC arriba, 24112SCS y 20111SCOM al medio, 24112SCS y 18112STUT abajo, de izquierda a derecha).

El formato magazine o magacín incluye varios segmentos cortos en los que se examinan diversos temas de interés actual, priorizando la flexibilidad e incorporando múltiples géneros, y está dirigido a una audiencia mayoritaria y heterogénea sin una clara distinción de nivel socioeconómico, académico o cultural (Vera, 2021); por lo cual, este tipo de formato se adapta mejor al contenido de Aprendo en Casa, el cual busca presentar contenido educativo variado hacia los estudiantes, principalmente, pero también con la posibilidad de que la familia de esto lo vean. De hecho, a lo largo del programa, hay numerosos capítulos donde las y los conductores invitan a los padres, madres y familia que miren el programa también. En este sentido, los discursos desde donde parte el diseño del programa son desde el discurso **pedagógico**, que busca marcar la pauta sobre lo que se debe aprender y lo que no, el discurso **televisivo**, el cual prioriza un formato con limitación de tiempo y busca entretener al público, y un discurso **estatal**, pues Aprendo en Casa es también una oportunidad para que el Estado, en este caso el Minedu, pueda representar lo que se busca con las reformas previas al Currículo, y la visión, en práctica, que se tiene del paradigma educativo y la agenda pública estatal.

Por otro lado, para responder el **dónde**, si bien, el contenido varía de escenario por momentos, el programa siempre comienza y termina en un set armado que recrea elementos de un aula y hay un conductor o conductora frente a la cámara que guía el contenido temático del programa. Como vemos, cada conductor tiene un escenario similar, donde varía la escenografía.





Figura 5. Set de cada locutor por grado 1ero a 5to de secundaria, de izquierda a derecha.

En estos casos, vemos cómo se mantienen los elementos de un escritorio, silla y objetos relacionados al área académica como lapiceros, cuadernos, *laptop*, entre otros, situados en un set. Lo que vemos entonces es que el programa se sitúa en un espacio artificial que varía según elecciones de color, utilería y conductor; sin embargo, no tomamos esos elementos en cuenta, debido a que esos cambios responden, sobre todo, al cambio de productora audiovisual cada trimestre, aproximadamente, y no se llegó a tener acceso a este personal. No obstante, sí notamos que hubo una tendencia en la presentación de *sets* por conductor, encontrando que el set de los conductores varones se manejaba en escala de azules; mientras que de las conductoras en escala de rojos; sin embargo, no profundizó en este aspecto.

Habiendo definido esto, pasamos a la pregunta de **quién** o quiénes están en Aprendo en Casa. Como podemos ver en la figura 5, los principales personajes son los conductores, quienes están repartidos entre hombres y mujeres, uno para cada grado de manera intercalada, con excepción de quinto de secundaria que incorpora 2 conductores. Aquí es importante notar que, en el formato magacín, para lograr el entretenimiento efectivo de la audiencia, es crucial que la locución sea lo más natural posible, de manera que cree la sensación de una relación de amistad, cercanía y proximidad entre el conductor y el espectador; factor que también encontramos en Aprendo en Casa, ya que se eligió a conductores jóvenes que mostraran elementos de personalidad, es decir, personajes no vacíos, que usaran un lenguaje coloquial, y que también tuvieran dudas y no se les presentara como que saben todo, sino que, al igual que las y los alumnos, están ahí para aprender. De esta manera, encontramos, en primer grado, al locutor Rodrigo Chávez, quien presenta una personalidad lúdica y curiosa; en segundo grado,

encontramos a Yanira Dávila, quien muestra una personalidad fuerte e inquisitiva; en tercer grado, está el conductor Jhonatan Hernández, quien presenta una personalidad alegre y correcta; mientras que en cuarto grado, está Yaremis Rebaza, quien presenta una personalidad artística y empeñosa académicamente; finalmente, en quinto de secundaria, están Stephanie Orué, personalidad fuerte y firme, y Júnior Béjar, personalidad comprensiva y graciosa. Como personajes secundarios, vemos a las y los profesores que intervienen durante el programa para tratar el tema del día y se limitan a hablar, principalmente, del contenido pedagógico, pues son los que realizan las definiciones, proponen los textos para leer, y responden las preguntas de las y los locutores. En este sentido, la forma en que cada tipo de personaje se comunica es distinta; sin embargo, encontramos que, en general, el programa presenta un registro comunicativo **formal**, al referirse siempre a términos con fuentes y argumentos, pero, por momentos, también llega a ser **coloquial**, usando jergas o lenguaje cotidiano para referirse a opiniones y experiencias. Asimismo, por el lado de los profesores, invitados externos, y la ocasional participación asincrónica de los alumnos, el registro es también **formal**; mientras que, en el caso de los conductores, el registro varía hacia el **coloquial**, utilizando palabras como “bacán” o “chévere” en algunos casos, teniendo un **tenor más interpersonal que funcional** y un grado más empático con los espectadores jóvenes.

De igual manera, la comunicación entre participantes varía según posición; es decir, los profesores e invitados, quienes son los que desarrollan el contenido pedagógico de cada capítulo, son presentados como agentes funcionales que ayudan a esclarecer el conocimiento y que “saben más” sobre los temas tratados y, por tanto, la forma de dirigirse hacia ellos es más **formal y jerárquica** de parte de las y los conductores; sin embargo, en el caso de los conductores, estos, cuando se refieren a otros conductores o al público, tienen un **tenor informal y coloquial**, simulando amistad y cercanía a ellos.

Por otra parte, en el caso del **cuándo**, la fase analizada del programa se emitió durante los meses de abril a diciembre del año 2020, primer año de la pandemia por la Covid-19 en Perú. Los sucesos contextuales del programa fueron variando durante los meses y encontramos que, para fechas nacionales e internacionales, el contenido del programa sí se orientó hacia las temáticas de estas fechas conmemorativas. Por ejemplo, el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, durante el mes de noviembre, encontramos que todo el mes se trabajó el tema de la violencia de género y se profundizó en temas asociados a esta, más que en otros meses. Asimismo, a partir de las entrevistas, se resaltó la naturaleza improvisada y experimental del programa, pues no se contaba con referentes previos de una propuesta de educación a distancia de este tipo de envergadura, que considerara educación inicial, primaria y secundaria, además de educación especial, y el tiempo limitado fue un factor determinante en la producción de los programas, ya que si bien se iba revisando el contenido una o dos semanas de que sea emitido el capítulo, hubieron momentos de retraso o de sobre producción que generaron vacíos en la supervisión del contenido; así como que el diseño y planificación del contenido tenga que ser apurado para cumplir con las fechas (ver Anexo 25, 26 y 27).

Finalmente, respecto al **cómo** se presenta y organiza el discurso en Aprendo en Casa, encontramos que, principalmente, se usan las categorías de **temáticas** y **conducción** para guiar el discurso del programa, ya que este está organizado según cada curso y cada grado, y son las y los conductores quienes tienen la mayor cantidad de protagonismo al momento de presentar el contenido, dando inicio y fin al desarrollo del programa.

Diseño

Habiendo terminado con la identificación del contexto del programa, podemos delimitar los modos a analizar del programa. Aprendo en Casa es un artefacto multimodal y, además, es dinámico, es decir, está compuesto por distintos modos de representación en constante interacción, que, a su vez, al ser representados a través del medio audiovisual, son múltiples.

Sin embargo, a manera de delimitación, encontramos que unos adquieren mayor función en el proceso de representación que otros; por lo cual, encontramos que los modos principales son:

1. Lenguaje: discurso o diálogo
2. Gestualidad: gestos, mirada y postura corporal
3. Imagen en movimiento: cinematografía

En función de estos modos y usando la parrilla presentada anteriormente (Figura 2), se analizaron las categorías de temáticas y conducción, las cuales nos permitieron organizar los resultados en función de los temas principales y cómo se habló de estos, así como, la función y matiz que brindaron los conductores en este proceso de representación al momento de tocar el tema de género. Asimismo, como mencionamos previamente, la multimodalidad se basa en el significado a partir de la orquestación de los modos en simultáneo; por lo cual, no nos centramos en cada modo por separado, sino en cómo estos en conjunto aportaron a un significado.

En ese sentido, encontramos que los modos de gestualidad e imagen en movimiento acentúan y matizan lo que en el modo de lenguaje oral se expresa. En específico, encontramos que el plano medio, ángulo frontal y gestualidad son usados para dar énfasis a la opinión y valoración de los conductores respecto a ciertos temas, usando figuras retóricas de pensamiento para representar lingüísticamente qué piensan los conductores sobre el tema y cómo lo valoran. Esto lo vemos en diferentes grados educativos, por ejemplo, en segundo de secundaria, capítulo 07082SDPCC, toma 3 y 4, cuando Yanira dice “Yo siento que hay un prejuicio sobre la capacidad de las mujeres para la ciencia. Los papás de Jaime son buena onda y lo apoyan, pero ¿harían lo mismo si fuera mujer?”, se enfoca a Yanira desde un ángulo frontal y plano medio, y ella se presenta con una postura recta y brazos a la cintura, simulando una postura de taza, que alude a un gesto de molestia, mientras, a través de una pregunta retórica, le dice al público si

los padres de Jaime también lo apoyarían si fuera mujer, en este caso reforzando, a través del plano medio y sus gestos, la interpelación al público sobre el tema.

	Toma 1	Toma 2	Toma 3	Toma 4
Frame visual				
Frame				1
Recurso comunicacional				
Diálogo				
Hablante 1 Conductora "Yanira Dávila"		Por supuesto. Anahí es tan hábil como Jaime en ciencias, pero su potencial está siendo subestimado. Yo creo que esos comentarios sí pueden generar un efecto en ella.	Yo siento que hay un prejuicio sobre la capacidad de las mujeres para la ciencia. Los papás de Jaime son buena onda y lo apoyan, pero	¿harían lo mismo si fuera mujer?

Figura 6. Toma 1, 2, 3 y 4 del capítulo 07082SDPCC.

También, en cuarto de secundaria, capítulo 25114STUT, cuando vemos a Yaremís referirse al tema del ciberacoso y dar su opinión, da un golpe a la mesa, en un ángulo frontal, y mira directo a la cámara diciendo "se tenía que decir y se dijo, no es no", siendo a la vez reforzado su mensaje con un texto animado que sale en la pantalla que también dice "No es no", en la toma 13. El gesto de golpear la mesa, en combinación con su mensaje verbal y el refuerzo textual en pantalla, le dan un tono de molestia y rechazo al ciberacoso y violencia contra las mujeres. Este tono se repite más adelante en toma 32, cuando Yaremís reacciona frente a la explicación del profesor cómo algunas parejas hacen pública información privada que su pareja le compartió durante la relación en forma de venganza, a lo que la cámara cambia a un plano medio de Yaremís diciendo "Eso es una bajeza, me indigna", con las manos sobre el escritorio y con un gesto frunciendo el ceño y la nariz, gestos relacionados al disgusto, asco y molestia.

	Toma 12	Toma 13
Frame visual		
Recurso comunicacional		Texto en pantalla
Diálogo		
Hablante 1 Conductora "Yaremís Rebaza"	estar detrás de una pantalla no nos da el derecho de acosar a una persona, cuando estamos en los entornos virtuales merecemos el mismo respeto que en las interacciones presenciales. Entonces amigo amiga si te pones insistente en un chat y la otra persona no muestra interés o te dice que no quiere hacer lo que le propones, es acoso.	Se tenía que decir y se dijo, no es no

	Toma 32	Toma 33
Frame visual		
Recurso comunicacional		
Diálogo		
Hablante 1 Conductora "Yaremis Rebaza"	Eso es una bajeza me indigna.	

Figura 7 y 8. Tomas 12 y 13 arriba, tomas 32 y 33 abajo (25114STUT).

Claramente vemos que la gestualidad le añade un valor negativo y de molestia de parte de Yaremis hacia lo expuesto sobre el acoso, a la vez que realza su postura sobre el ciberacoso, usando, por ejemplo, el golpe en la mesa y las expresiones faciales.

De manera más explícita, encontramos instancias donde se usa directamente palabras calificativas para referirse a ciertas acciones; por ejemplo, en el capítulo 07083SDPCC vemos que Jhonatan relata una anécdota en la cual su amigo se rio de él por lavar los platos y le preguntó por qué no lo hacía su mamá o su hermana, a lo que él indica que pensó en decirle que “eso era machismo y estaba mal”, pero prefirió sugerirle que vea el programa de Aprendo en Casa (toma 2 a la 6).

	Toma 2	Toma 3	Toma 4	Toma 5	Toma 6
Frame visual					
Recurso comunicacional					
Diálogo					
Hablante 1 Conductora "Yaremis Rebaza"	Disculpen, pero estaba lavando los platos del desayuno de hoy	y olvidé quitarmelos porque allí un poco apurado	Justo le contaba eso a un amigo y me quedé sorprendido porque su reacción fue reírse de mí	Me pregunto por qué yo lavaba los platos y no mi mamá o mi hermana	Yo le iba explicar que eso era machismo y estaba mal, pero como me acordé de qué trataba el programa de hoy, le dije que mejor sintonizara Aprendo en Casa

Figura 9. Toma 2 a la 6 del capítulo 07083SDPCC.

Asimismo, como se ve en la toma 2, Jhonatan está sacándose guantes naranjas de las manos, mientras se disculpa porque estaba lavando los platos y se olvidó sacárselos, creando un preámbulo narrativo para la historia que cuenta sobre la reacción de su amigo, pero también este gesto cumple la función de contrastar a Jhonatan con su amigo, pues él sí lava platos,

dando a entender que no es sujeto que reproduzca machismo y a la vez, siendo el conductor, construye un modelo de conducta que, en un contexto institucional, indica qué es lo correcto y qué no, qué se debe aprender a hacer y qué no. En este caso, el mensaje es que los hombres, representados por Jhonatan, que lavan los platos están “bien”, mientras que los que creen que no es su función o no lavan, están “mal”, pues representan creencias machistas. De la misma manera, en el capítulo 14083SDPCC, en las tomas 17 y 18, el conductor Jhonatan comenta de lo que hablaba con la profesora sobre cómo dentro de las familias hay situaciones de desigualdad originadas por estereotipos o prejuicios, pero que muchas veces "no nos damos cuenta de lo que decimos o hacemos está mal", incluyéndose en una acción valorizada como mala, mientras se usa un plano americano, ángulo frontal, postura recta y gestos de palmas abiertas; mientras que cuando señalan ejemplos de frases estereotipadas, Jhonatan califica una de ellas como basada en un estereotipo en la toma 27 y el plano pasa a un plano medio con un gesto facial que indica que se dice algo malo, postura recta y puños cerrados y levantados.

	Toma 17	Toma 18	Toma 27
Frame visual			
Recurso comunicacional	Frame 1	Frame 2	Texto en pantalla
Diálogo			
Hablante 1 Conductor "Jhonatan Hernández"	Antes del corte comercial, la profesora y yo conversábamos como dentro de las familias hay situaciones de desigualdad y que estas, muchas veces, se originan por pensamientos basados en estereotipos o prejuicios.	Sin embargo, muchas veces no nos damos cuenta de que lo que decimos o hacemos está mal	Sí pues, esa frase "Te toca hacer el almuerzo" también parece basada en un estereotipo ¿no?

Figura 10. Tomas 17, 18 y 27 del capítulo 14083SDPCC.

Por otro lado, como vemos en el modelo kinésico de Sabine Tan (2012, ver Figura 1), la mirada del personaje es un aspecto importante al momento de interpretar hacia quién va el mensaje y qué efectos tiene en su interpretación. Por ejemplo, durante el episodio 20115SCOM, entre las tomas 7 y 12, la escena comienza con Stephanie dando un comentario sobre cómo lo previamente leído la "deja pensando la realidad de esa época cuando las mujeres

no tenían oportunidades para educarse y vivían solo para las labores del hogar y todo porque los hombres se consideraban superiores a ellas", a lo cual durante las tomas de la 7 a la 9, son planos americanos, ángulos frontales y mirada frontales con el gesto de los brazos levantados hacia el medio de su cuerpo y las palmas abiertas hacia arriba, pero en la toma 10, cuando dice "superiores a ellas" baja los brazos y su mirada cambia hacia fuera de la pantalla, donde está Junior, a quien mira mientras el ángulo se mantiene frontal.

Toma 7	Toma 8	Toma 9	Toma 10
			
Frame 5	Frame 6	Frame 7	Frame 8
Me deja pensando la realidad de esa época cuando las mujeres no tenían oportunidades para educarse	y vivían solo para las labores del hogar y	todo porque los hombres se consideraban superiores	a ellas

Figura 11. Tomas 7, 8, 9 y 10 del capítulo 20115SCOM.

Inmediatamente, la cámara cambia a Junior, quien, en la toma 11, sin responderle la mirada, sino mirando a la cámara, en ángulo frontal y postura recta, dice que "No es malo para esa época la idea de que las mujeres eduquen y también sean responsables del hogar lo que pasa es que ahora ese es un rol compartido por las parejas, el punto negativos es negarles a las mujeres el derecho a educarse", como aclarando el foco de la molestia y sacándolo de los hombres, y, potencialmente, de la atribución que le da Stephanie al mirarlo. Lo cual, marca una diferencia con el formato común de mirada al frente para hablar con el público y abre la posibilidad de interacción e interpelación entre los dos conductores; sin embargo, en este caso, no se desarrolla este cambio de mirada, pues Junior no la corresponde y, en cambio, continúa con el formato hacia al público, respondiendo, de cierta manera indirecta, el comentario de Stephanie que le atribuía la responsabilidad de la desigualdad educativa al pensamiento de los hombres.

	Toma 10	Toma 11	Toma 12
Frame visual			
	Frame 8	Frame 9	Frame 10
Diálogo			
Hablante 7 Conductor "Junior Béjar"		No es malo para esa época la idea de que las mujeres eduquen y también sean responsables del hogar lo que pasa es que ahora ese es un rol compartido por las parejas	el punto negativo es negarles a las mujeres el derecho a educarse
Hablante 8 Conductora "Stephanie Orue"	a ellas		

Figura 12. Toma 10, 11 y 12 del capítulo 20115SCOM.

Esta mirada da prueba también de la idea de Stephanie en la que propone que los responsables de la desigualdad son los hombres, pues en las tomas 32 a la 34, Junior dice, con mirada y ángulo frontal, que en un texto previamente leído, "se menciona a Elvira García y García y enseñan cuán difícil era en esa época acceder a oficios considerados sólo para hombres porque estudiar o educarse les apartaba del hogar", a lo que Stephanie, usando el gesto de poner una mano en la cintura y la otra hacia abajo, indica que "les costaba mucho a los hombres conservadores entender que las mujeres tienen múltiples capacidades no solo en el contexto familiar sino también en el social", indicando que era por el pensamiento de los hombres de la época.

	Toma 32	Toma 33	Toma 34
Frame visual			
	Frame 6	Frame 7	Frame 8
Diálogo			
Hablante 7 Conductor "Junior Béjar"	se menciona a elvira garcía y garcía y enseñará cuán difícil era en esa época acceder a oficios considerados sólo para hombres porque estudiar o educarse les apartaba del hogar		
Hablante 8 Conductora "Stephanie Orue"		pero que les costaba mucho a los hombres conservadores entender que	las mujeres tienen múltiples capacidades no sólo en el contexto familiar sino también en el social

Figura 13. Toma 32, 33 y 34 del capítulo 20115SCOM.

A partir de lo cual, identificamos que la mirada es un elemento que indica quién está siendo interpelado por el diálogo de los personajes, a lo cual, en la mayoría de los casos es el público;

sin embargo, instancias como esta muestran que también hay una creencia predominante de atribución de la desigualdad a las figuras masculinas, reforzado por lo expresado verbalmente.

Este tipo de acciones, marcan una línea clara de cómo se construye la valoración de ciertos temas, sea intencional o no, es a través de las y los conductores, dándole prioridad a través de los recursos de cámara y dándole un espacio a la reacción, opinión y valoración moral de estos. En este sentido, el diseño de modos se construye desde esbozos claros de un discurso pedagógico tradicional, que marca la pauta para lo correcto e incorrecto, sin profundizar de manera crítica, sobre el contenido, sino más bien, para mostrar rechazo o aceptación sobre situaciones de género. Ahora bien, dado que los modos de gestualidad e imagen en movimiento dan indicios de aquello expresado verbalmente, es necesario analizar con mayor profundidad el modo de lenguaje.

Tematización

Para el discurso o diálogo, nos centramos en la categoría de análisis de tematización, la cual nos permite entender la organización temática del discurso y nos ayuda a identificar aquello que predomina cuando se habla de género en Aprendo en Casa. Los temas encontrados son los siguientes:

- a. Estereotipos, prejuicios o creencias machistas
- b. Discriminación y desigualdad
- c. Violencia
- d. Lucha y logros de mujeres

a. Estereotipos, prejuicios o creencias machistas

Dentro de esta temática, encontramos que las terminologías de “estereotipos”, “prejuicios” o “creencias machistas” son representadas con la misma definición; por lo cual, en el programa, son términos equivalentes. En este caso, esta definición es de “imágenes simplificadas de personas o grupo de personas, en específico, de las características y roles que hombres y

mujeres deberían tener” (ver anexo 2, 4 y 23), siendo representados por el programa como mandatos sociales para cada género. Asimismo, son propuestos como causa directa de la discriminación y, por tanto, de la violencia, pues se propone que estas dos últimas son materialización de los estereotipos: “Ya saben, la discriminación es un asunto cultural porque se basa en los prejuicios y estereotipos que aprendemos. Por eso a mi amiga no le pareció mal ni discriminatorio el comportamiento de su papá” (ver anexo 2), “lo que finalmente desencadena en discriminación, que es la respuesta frente al desagrado de esos estereotipos y prejuicios” (ver anexo 3), “¿Cómo podemos contribuir a erradicar la violencia contra la mujer? Empecemos cuestionando ideas que contribuyen a mantener la desigualdad, son las que llamamos los estereotipos” (ver anexo 22). Ahora bien, cuando se habla de estereotipos, notamos una preponderancia de aquellos sobre mujeres; sin embargo, también se habla, en menor medida, de los estereotipos y prejuicios sobre hombres.

Para comenzar, encontramos las siguientes representaciones que hace el programa para hablar de los estereotipos sobre mujeres:

Mujer en el espacio doméstico

Cuando se representa el tema de estereotipos sobre la mujer, se nombran aquellos relacionados al rol de la mujer como ama de casa y dedicada al rol maternal. Sobre esto, se presenta la historicidad de los estereotipos como originados en tiempos virreinales, aprendidos en la cultura, y se les califica de “arraigados”, “normalizados” y “aún presentes en nuestra sociedad”. Asimismo, la respuesta ante estos de parte de los conductores y los docentes del programa es expresar la sanción moral de estos, calificándolos como “está mal pensar así” o “no debería ser así”, sin mayor cuestionamiento del porqué se dan los estereotipos o por qué estos están mal.

Por ejemplo, en el capítulo 24112SCS se dice que “en la España medieval, (la mujer) era considerada inferior al hombre, estaba subordinada al esposo y relegada al ámbito familiar”

(ver anexo 19) o que las mujeres “enfrentaban la sombría realidad de estar confinadas al espacio doméstico o privado” (ver anexo 20); mientras que en el capítulo 14083SDPCC, se expresa el desacuerdo con estos estereotipos: “piensan que son las chicas quienes se tienen que encargar de los quehaceres del hogar y no debería ser así” (ver anexo 4). Asimismo, se atribuye la reproducción de estos estereotipos a la publicidad, indicando que “la publicidad seguía siendo la misma, con mensajes que refuerzan que la mujer debe ser la que se encarga de la casa, o que solo los hombres son buenos en el volante” (ver anexo 2).

Capacidades de las mujeres

Por otro lado, también se centra el discurso sobre estereotipos en la capacidad de las mujeres para desempeñarse en ciertas carreras o áreas de estudio y, al momento de tocar este tema, se presenta desde la comparación de habilidades con los hombres. Un segmento que ejemplifica este uso de la comparación es el capítulo 18112STUT (ver anexo 9), en el cual, al iniciar el programa se ve a Yanira parada frente a la cámara, expresando “ya estoy cansada de que me digan qué cosas puedo y no puedo hacer por ser mujer” (Toma 8). Ella comienza relatando que Rodrigo, el conductor de 1ero de secundaria, la vio intentando abrir un pomo y le dijo “Yanira deja el pomo ahí, luego yo lo abro por ti y te lo dejo en tu set ya abierto, ay, las mujeres nunca pueden abrir los pomos yo lo hago por ti” (Toma 4, 5 ,6), lo cual la molestó y ella decidió retarlo a un duelo para “probarle que mujeres y hombres tenemos las mismas capacidades” (Toma 9). A partir de este diálogo, se ve que Yanira y Rodrigo participan de un circuito de abdominales (Toma 10), prueba de fuerza abriendo pomos (Toma 11), resolviendo problemas de matemática (Toma 12) y horneando un queque (Toma 13). En todos los casos, excepto en el horneado de queque, Yanira le gana a Rodrigo o queda empate, indicando que es tan capaz como él o incluso más, a excepción del área donde estereotípicamente se cree que le irá bien: la cocina. Cabe mencionar que, posteriormente, el capítulo muestra relatos y escenarios donde las mujeres quieren lograr una meta en el área de ciencia o política, pero un

hombre o su familia les dicen que no y estas retan esta idea. A partir de este tipo de escenarios, donde la capacidad de la mujer se mide en función de demostrarle a los hombres de que ellas también pueden, encontramos un fragmento que devela este mensaje:

Debemos ampliar nuestra participación en campos que históricamente les han sido atribuidos a los hombres como la ciencia que ya vimos o la ingeniería o incluso la política y de eso se van a encargar chicas, con ustedes que están en sus casas y como Camila la nieta de mi vecina. (Yanira Dávila, 18112STUT, ver Anexo 9)

Como vemos en este diálogo, se habla de la participación de las mujeres, evocado desde “nuestra participación”, en campos atribuidos a los hombres y se emplea el uso del “debemos” y “de eso se van a encargar chicas”, evocando la sensación de deber de las mujeres de participar en estos campos “masculinos” para ampliar su participación en campos atribuidos como “de hombres”, formando así una especie de mandato performativo, a través del modelaje propuesto por las opiniones y actitud de Yanira, de mujer desafiante versus mujer conformista o subordinada, estando en una jerarquía en donde la primera es mejor valorada y la segunda es rechazada.

Este modelo también lo veremos a lo largo de diversos capítulos en los que se dedica gran parte del programa a mencionar ejemplos de mujeres científicas, ingenieras, deportistas, literatas, políticas y guerreras que no solo cumplieron con su profesión en áreas consideradas masculinas, sino que también destacaron en estas, reforzando así su capacidad y logros, a través del uso de palabras como “más importante”, “campeona”, “más representativa”, “figura importante”, “más ágil”, “gran líder”, “protagonistas” y “tan capaces y talentosas como los hombres” (ver anexo 2, 7, 11 y 21). También vemos que se intenta desafiar este estereotipo a través de la revisión de mujeres en la historia que salieron de la situación de subordinación y también cuestionando el por qué ahora no se ven más mujeres en situación de poder: esto lo vemos de manera visual y textual, por ejemplo, en el capítulo 19114SCS (ver anexo 11), presentan el caso de Juana Pérez y Francisca Zubiaga, mujeres que “se abrieron paso” en la

política de la época, a lo que Yaremis, manteniendo la mirada frontal hacia el público espectador, indicando un pedido directo o demanda visual, se refiere a ellas como que “no solo fueron las esposas de los caudillos como muchas las recuerdan” (Toma 2 y 3) y, con esto, cuestiona al público sobre por qué no hay mujeres presidentas o mujeres indígenas o afroperuanas que ocupen el cargo presidencial (Toma 11 y 13). Al igual que los comentarios y actitud de Yanira, opina que “es raro” y “cómo va a ser” que las mujeres sean criticadas por su labor en la política (Toma 13 a la 15).

En síntesis, vemos que, se habla de los estereotipos basados en la subestimación de las mujeres y relegación al espacio doméstico, a partir de la comparación con la situación de los hombres, y se intenta contrarrestar estos estereotipos a través de la imagen de las conductoras “desafiantes” de estas ideas, quienes buscan retar a los hombres demostrando que son tan capaces como ellos o más. Sin embargo, en este intento de romper con los estereotipos, se termina también reproduciendo el estereotipo de que las mujeres *deben* desafiar a los hombres para “demostrar” su valor, perpetuando la idea de que las mujeres obtienen valor, a través de los hombres, aun así, sea desafiándolos.

Estereotipos sobre hombres

Si bien vemos que la figura masculina aparece como perpetradora de los estereotipos, como el papá que llega a casa a exigirle a su esposa que le sirva la comida (07082SDPCC, ver anexo 2) o los tíos que le dicen a Camila que “la política es tema de hombres” cuando ella expresa que quiere ser alcaldesa (ver anexo 9), también se muestra que son afectados por los estereotipos.

Por ejemplo, en el capítulo 07082SDPCC (ver anexo 2), Yanira comenta al público que recuerda a un amigo de su promoción que le gustaba jugar vóley y era muy buen jugador; sin embargo, otros chicos se burlaban de él y le decían comentarios como que “el vóley es para nenas” y “el fútbol sí es para hombres” (Toma 34 y 35), algo que Yanira señala hizo que su

amigo dejara de jugar y que quizás pudo ser miembro de la selección de vóley masculino del Perú (Toma 37). Asimismo, como mencionamos en la primera parte del análisis, en los capítulos 07083SDPCC (ver anexo 3) y 14083SDPCC (ver anexo 4), el conductor Jhonatan Hernández relata un par de anécdotas donde es víctima o presencia la expresión de estereotipos sobre hombres, siempre expresando al final que eso es machismo, está mal y que se debe erradicar; sin embargo, si bien se muestra que otros hombres son los que discriminan a estos hombres, las consecuencias mostradas no son profundizadas, más que es machismo y está mal, y no se cuestiona de dónde vienen estos estereotipos o qué consecuencias tienen en la identidad masculina.

Es importante notar que es Jhonatan es el que encara a sus pares sobre los estereotipos calificándolos de “está mal” y “no es adecuado” y, en realidad, vemos, a través del programa, que Rodrigo, conductor de 1ero de secundaria, también encara situaciones de discriminación, desigualdad o estereotipos calificándolas de “injustas” (ver anexo 12 y 22). Cabe resaltar estos datos, pues, en realidad, las únicas figuras masculinas que vemos encarar o confrontar situaciones de desigualdad son los conductores y no los hombres en las anécdotas o casos vistos, generando también un mandato performativo, a través del modelaje de las acciones y opiniones de los conductores varones, de un hombre “bueno” versus un hombre “malo” o “agresor”, basándose en que el hombre bueno no discrimina, confronta los estereotipos y, sobre todo, no agrede a las mujeres; mientras que el hombre malo es el agresor de las mujeres, el que la maltrata, el machista, el que subestima a las mujeres y cree que está en una posición de superioridad.

Esto lo vemos claramente, en los comentarios de Rodrigo Chávez, conductor de 1ero de secundaria, cuando están hablando del acoso de mujeres con la profesora (ver anexo 8) y él menciona, con mirada directa a la cámara, “Nos toca actuar, pues no podemos ser cómplices de las personas agresoras” (toma 27) y, más adelante, esto es reforzado por la profesora quien

da un mensaje directo a los agresores diciendo “si sientes que has agredido o agredes constantemente a otras personas o alguien te hace notar que lo haces, busca ayuda (...) una **buena persona** no es sólo un profesional que domina su disciplina, sino que sobre todo es quien sabe trabajar con otras personas respetando a todos y todas por igual comunicándose asertivamente con empatía rechazando todo tipo de violencia y promoviendo la igualdad” (toma 28 a la 30). Sin embargo, este modelo de “buen hombre” no explora de qué manera los estereotipos y la discriminación también les afecta en mayor profundidad y tampoco permite ver al hombre con un propio proyecto de masculinidad más que “cuidar” a las mujeres y no ser un agresor.

Quién perpetúa estos estereotipos

Resulta interesante ver que, a la vez que vemos que los hombres son los principales agentes en la reproducción de estereotipos o discriminación, se le atribuye la responsabilidad de estos estereotipos a las mujeres: en el capítulo 20111SCOM (ver anexo 12), se muestra un video con el ejemplo de una niña que se queja porque le mandan a hacer todas las labores domésticas, mientras a su hermano lo dejan descansar, a lo cual, tanto en el video como en el programa, se indica que esto es culpa de la mamá: “(Hacia mamás) Si queremos las mismas oportunidades, comencemos en casa con nuestros hijos”, dicho en el video, y “me parece interesante que el llamado se haga a las mujeres, principalmente, a las madres porque, muchas veces, son ellas los responsables de que se mantenga esta desigualdad”, dicho por el conductor Rodrigo Chávez, sin mencionar al papá o al hombre dentro del proceso de cuidado doméstico. Sin embargo, de esta manera, también se reproduce el estereotipo de las mujeres, en su rol de madres, como las principales encargadas de la crianza de sus hijos, dejando de lado la responsabilidad y paternidad de los hombres.

b. Discriminación y desigualdad

Cuando se habla de la discriminación y de desigualdad, se habla de situaciones reales que pasan las mujeres como la brecha de género en el ámbito laboral, el acoso laboral, la falta de

oportunidades de educación, la discriminación en áreas STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) y la discriminación en los deportes, en algunos casos, se habla comparando la situación de las mujeres con la de los hombres. Por ejemplo, se menciona la discriminación laboral y la discriminación hacia actitudes y aptitudes consideradas “solo para hombres”. Mientras que en el capítulo 07082SDPCC (ver anexo 2), se usa la historia de Yanira sobre su amiga para contar que no fue contratada en un trabajo por tener hijos, “tu amiga fue discriminada en el ámbito laboral porque culturalmente se espera que se encargue del cuidado de sus hijas o hijos” (Toma 63), se señala la situación de los hombres: “¿Alguna vez un hombre habrá perdido una oportunidad de trabajo por tener hijos?” (Toma 64), “No lo sabemos, pero lo creo poco probable” (Toma 65). En otro capítulo, 19114SCS (ver anexo 11), se habla sobre la historia de las mujeres en la época virreinal y se menciona que “eran mal vistas si se sospechaba que asumía acciones y actitudes sólo permitidas a los hombres” (Toma 14), en este caso, refiriéndose al trabajo.

En el caso de la desigualdad, la comparación se hace evidente en los diálogos cuando, por ejemplo, se presentan estadísticas de que “las adolescentes realizan menor cantidad de actividad física que los varones” (20113SCOM, ver anexo 13), las mujeres “siguen ganando menos que los hombres por el mismo trabajo” (24112SCS, ver anexo 19), “ninguna mujer fue electa en ninguno de los 25 gobiernos regionales” (18112STUT, ver anexo 9), o que las mujeres aún están en situaciones en las que “experimentamos un trato desigual, y pasamos por situaciones que nos dificultan realizar alguna actividad o nuestros propios sueños” (16112SCOM, ver anexo 7).

De igual manera se habla de desigualdad de derechos, a través de dos tipos de derechos: derecho a votar y derecho a estudiar. En ambos casos, se habla desde la prohibición previa que hubo de estos derechos por parte de un “otro”, es decir, se presenta a las mujeres como un agente pasivo a quien “no se le permitía” (16112SCOM, ver anexo 7) estudiar, o quienes “no

podieron participar” o “votar” en las elecciones hasta 1955 (ver anexo 5 y 22). Asimismo, se menciona que, para poder lograr estos derechos, otras mujeres fueron las que lucharon y se enfrentaron a las críticas e invisibilización de la época (ver anexo 5 y 21). Finalmente, también se hacen comparaciones entre los derechos en tiempos de virreinato con los tiempos actuales, indicando que ahora existen leyes que garantizan los derechos de las mujeres a diferencia de épocas pasadas (ver anexo 19); sin embargo, también se habla de que aún muchas mujeres que quieren participar en acontecimientos políticos o militares siguen siendo criticadas, relegadas e invisibilizadas (ver anexo 20).

Quién perpetúa la desigualdad y discriminación

La responsabilidad parece ser puesta en los padres. Esto lo vemos en capítulos en los que se menciona que “la familia también influye a que sus hijas no practiquen algún deporte por el simple hecho que se van a ensuciar o van a sudar” (20113SCOM, ver anexo 13) y “principalmente, a las madres porque, muchas veces, son ellas los responsables de que se mantenga esta desigualdad” (20111SCOM, ver anexo 12).

c. Violencia: mujer víctima, hombre agresor

En el discurso sobre violencia, encontramos cuatro descriptores que organizan y construyen el discurso en el programa. En primer lugar, encontramos que se habla del origen de la violencia; a lo largo de los episodios, encontramos que este se sitúa en dos agentes: los estereotipos/ ideas machistas (ver anexo 22), y los hombres (ver anexo 13, 17, 24 y 22). En segundo lugar, se presenta a quién o quiénes afecta la violencia: las mujeres, sean niñas, adolescentes o adultas, y, sobre todo, de parte de sus parejas o en entornos familiares (ver anexo 10, 22 y 24). En tercer lugar, la violencia se representa, a través de las formas que esta toma; a lo largo del discurso, encontramos que se habla de la violencia en forma de acoso (ver anexo 23 y 24), violencia en relaciones de pareja (ver anexo 17 y 22) y la trata de personas (ver anexo 24). Finalmente, acompañando a estos tres descriptores, se presenta el “qué hacer frente a la

violencia”, tanto para víctimas como para agresores (ver anexo 8, 10, 22 y 24). Asimismo, es importante resaltar que, a lo largo de estos descriptores, encontramos que se mantiene la representación de la mujer como víctima y el hombre como agresor. De esta manera, pasamos a describir cada uno de los descriptores.

Origen de la violencia

Como mencionamos en la introducción a este descriptor, se encuentra “la causa” de la violencia en los estereotipos y los hombres. En lo que refiere a los estereotipos, se representa la violencia como originada en el estereotipo de que las mujeres “son débiles, no son capaces o no pueden hacer las mismas labores que los hombres”, razón por la cual, por ejemplo, en el capítulo 25111STUT (ver anexo 22), el conductor Rodrigo expresa que “es importante erradicar esas ideas discriminatorias de nuestra cabeza” (Toma 11) porque “muchos son abusivos y violentos con las mujeres porque creen que es fácil o que no van a correr ningún riesgo al hacerlo porque como se dice son débiles o sienten que tienen derechos sobre ellas” (Toma 14). Asimismo, más adelante se refuerza cuando Rodrigo le pregunta a la profesora “¿cómo podemos contribuir a erradicar la violencia contra la mujer?” (Toma 32) a lo que la profesora le responde “como verás, el primer paso que hay que dar para erradicar la violencia contra la mujer es cambiar la forma de pensar, cambiar nuestras mentes y liberarlas de estereotipos” (Toma 35), a lo que Rodrigo afirma diciendo “Sí, porque todo empieza desde aquí, desde nuestras ideas” (Toma 36).

Por otro lado, no se dice explícitamente que los hombres son la causa de la violencia, sino se expresa implícitamente, a través del lenguaje y elección de imágenes presentadas al momento de hablar de violencia. Por ejemplo, en el segmento de Doctora Educación y Doctora Hipotálamo (ver anexo 17), se desarrolla una especie de *sketch*⁴ donde “la doctora” recibe

⁴ *Sketch*: Escena de corta duración y tono generalmente humorístico que va intercalada en una representación teatral o cinematográfica o en un programa de televisión o radio (RAE)

correos o mensajes de alumnos y alumnas, pidiéndole su consejo sobre sus relaciones de pareja, y, esta responde analizando si son relaciones tóxicas, machistas o saludables y les aconseja qué hacer. En el primer segmento, vemos que todos los casos presentan al hombre como el que genera la acción de violencia, a través de la calificación de la “Doctora Educación” de los casos como “una clara alerta de machismo de una persona controladora” o “lo que ex ha hecho no es sólo una prisión sino un delito y hay una norma que protege a tu amiga”; mientras que, en el segundo segmento, la Doctora Hipotálamo pregunta al público “¿qué señales de violencia contra la mujer has presenciado?” y, al instante, recibe una llamada de un joven diciendo que tiene “un amigo que, cuando se podía salir, siempre llamaba a su enamorada, todo el tiempo, le preguntaba dónde estaba, creo que esa es una manera de controlarla” y la Doctora lo califica de “micro violencia que debemos erradicar” (ver Anexo 17). Otro ejemplo, en el que lo vemos de manera implícita es cuando, en el capítulo 25114STUT (ver anexo 24), el programa comienza con Yaremis recibiendo mensajes de un nuevo seguidor en Instagram⁵, los cuales aparecen en pantalla como vemos en las Tomas 1, 2 y 3. En estos, aparece como usuario “Tu amigo *fresh*”⁶, quien le empieza a escribir mensajes como “hola, linda” y luego le insiste con mensajes como “responde” y vemos que Yaremis se asusta (Toma 4) y recuerda “ya me ha pasado que acepto a alguien y luego la cosa se puede poner un poco rara” (Toma 6), dando como introducción el tema de violencia digital. Asimismo, más adelante, en la toma 21, vemos que el profesor Rubén Vargas, menciona que “hay casos de personas conocidas como *influencers*”⁷ y actores que usaban sus redes sociales para acosar a adolescentes y mujeres”, aludiendo de nuevo a agresores o acosadores hombres. Finalmente, cuando se habla del ciclo de la violencia en el capítulo 25112STUT (ver anexo 23), vemos que, en la Toma 20, se presenta una imagen de una pareja de chico y chica con uniformes escolares, donde el chico

⁵ Instagram: Red social digital.

⁶ Fresh: Vivo, renovado, original (RAE)

⁷ *Influencer*: Anglicismo usado en referencia a una persona con capacidad para influir sobre otras, principalmente a través de las redes sociales (RAE)

aparece como el agresor en todas las fases. Por tanto, dando a entender a lo largo de estos capítulos que el actor originario o perpetrador de la violencia contra la mujer es el hombre.

A quién afecta: Mujer como víctima pasiva

Encontramos que todo el contenido sobre la violencia se centra en la violencia hacia la mujer, presentándola como víctima pasiva, y en áreas como la violencia en relaciones de pareja, “toxicidad” o machismo en las relaciones, acoso en diversas formas y trata de personas, presentando, en todos los casos, a las mujeres como las víctimas y a los hombres como agresores o perpetradores de esta. Asimismo, se indica que la mujer es presentada como víctima pasiva porque en ninguna situación presentada en el programa se le ve a una mujer saliendo de la situación de violencia. De manera adicional, vemos como la “solución” o forma de contrarrestar la violencia es, únicamente, a través de mecanismos estatales como la “Línea 100”, “Chat 100”, el 105 de la Policía Nacional o el portal SiSeVe para acoso escolar.

Para la representación de estos tipos de violencia se utilizan recursos retóricos como la anécdota o historia para presentar casos de violencia hacia mujeres, situación de mujeres como víctimas, y la forma de respuesta ante la violencia o bien es punitiva, juzgarla con calificativos de que “está mal” o reactiva, es decir, se dice qué se debe hacer ante esta. En el caso de los relatos o anécdotas sobre violencia hacia las mujeres, encontramos un ejemplo en el capítulo emitido el 25 de noviembre (ver anexo 23), día de la lucha contra la violencia hacia la mujer, en el cual, durante el inicio del programa, la conductora Yanira menciona que recibe un correo de una alumna espectadora del programa, donde se relata una situación de violencia. En estos casos, al entrevistar a las guionistas sobre la veracidad de los relatos o casos propuestos en el programa, nos indicaron que estos son ficticios y creados para el propósito del tema del programa; por lo cual, sabemos que el caso leído es creado para hablar del tema de violencia contra la mujer de cierta manera; por eso, consideramos relevante analizar lo que se dice en este caso leído:

Hola Yanira, te escribo porque vi que han estado trabajando esta semana el tema de la violencia contra la mujer, y quería contar una historia más o menos personal. Me preocupa bastante mi tía, ya que cada vez la veo menos y las pocas veces que está por aquí, la noto bastante decaída y triste. Hace un par de días escuché a mi mamá hablar con ella por videollamada y mi mamá sonaba muy preocupada pidiéndole a mi tía que busque ayuda y que no permita maltratos de su esposo que a veces llega en estado de ebriedad y de mal humor, pero mi tía le decía que no, que ya había prometido que iba a cambiar y que no le harían nada malo. La llamada se cortó de manera brusca justamente porque parece que su esposo estaba llegando (...) Lo que más me deprimió es que ella me dijo, después de cortar la llamada y casi llorando, hijita nunca permitas que te traten mal, tú sabes cuánto vales. ¿Por qué? ¿Por qué mi tía tolera una relación que claramente le hace tanto daño? ¿Qué puedo hacer para ayudarla Yanira? (25112STUT, ver anexo 23)

Como podemos apreciar en este fragmento, la historia relata el maltrato de una mujer generado por su esposo y a sus familiares mujeres preocupadas por ella, sin saber qué hacer más que acudir al programa en busca de una solución. Si bien, la situación muestra un intento de solución, a través de la hermana de la víctima, quien le aconseja que busque ayuda y no permita el maltrato, no se encuentra resolución al problema y la historia cierra con un pedido de ayuda de parte de la espectadora. Este tipo de relato lo vemos en otros capítulos también, donde se describe la situación de violencia hacia mujeres; sin embargo, cierran con un pedido de ayuda al programa porque no pueden salir de la situación de violencia, es decir, la mujer se muestra en una situación pasiva frente a la violencia.

Qué hacer frente a la violencia: llamar al Estado

Podríamos decir que, dado que es presentado arbitrariamente en el programa, la falta de solución y el pedido de ayuda en el relato son intencionales y ponen la responsabilidad de solución sobre el programa, introduciendo así el tono del programa, en el cual se enfatiza la

postura reactiva, es decir, la “solución” o el curso de acción a la violencia contra la mujer. Como podemos ver, desde la toma 4 en adelante, encontramos que la mirada, postura y gestos corporales indican una invitación a la empatía y compromiso con la situación de la mujer, se muestra a Yanira calificando la situación como “muy preocupante y muy triste” (Toma 4) o “eso es horrible profesor, el problema es realmente grave” (Toma 18), para luego presentar los métodos de identificación y curso de acción frente a la violencia: “el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables tiene la Línea 100 , en la que puedes reportar situaciones de violencia de manera gratuita” (Toma 17), “Podemos llamar a la Línea 100 del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. En el caso de adolescentes o jóvenes que tienen dudas de su relación de enamoramiento o noviazgo lo mejor es el Chat 100. En el caso de una emergencia podrías llamar también al 105” (Toma 30), “(como recomendación de la especialista) Podemos recurrir a la comisaría más cercana donde ocurrieron los hechos o llamamos a la línea 100 para atender a la víctima de manera profesional y brindarles el apoyo respectivo” (Toma 36). Podemos decir que la solución se centra en mecanismos de respuesta estatales, centrados en la denuncia o el apoyo estatal, siendo reforzado más aún por la especialista invitada, quien aparece más de una vez para hablar de los mecanismos estatales contra violencia hacia la mujer (ver anexo 9, 22 y 23), y de respuesta inmediata, como acudir a una línea de ayuda o realizar una denuncia.

d. Lucha y logros: mujer empoderada

A diferencia del descriptor anterior que vimos en el que se presenta a la mujer como víctima pasiva, encontramos que también se les atribuye a las mujeres la obtención derechos y la lucha por la igualdad de condiciones. De esta manera, cuando se habla de luchas y logros, se posiciona a la mujer como agente de su propia liberación e independencia, resaltando la visión de que son heroínas de su propia historia y no víctimas de sus circunstancias: “tenemos que conocer más sobre cómo las mujeres han sabido resistir y luchar hasta el día de hoy. Mi admiración total” (ver anexo 22), “¡María, Teresa, Minerva y Patria más que víctimas son unas

heroínas! Como muchas aquí en el Perú”; “Susana, así como Juana, luchó por sus sueños de estudiar, y al hacerlo, empezaron un cambio social, gracias al cual, hoy en día, yo he podido terminar la universidad sin problemas” (ver anexo 7) y “mujeres que son un símbolo de lucha por la justicia por el emprendimiento y por la educación” (ver anexo 14). Asimismo, se hace referencia a las mujeres con logros históricos, sino también se le atribuye estas características de heroínas y admirables a las mujeres de la familia de los espectadores a través de comentarios como “(...) no sólo en aquellas mujeres que han dado la vida por un mundo más justo, sino también en las que siguen luchando hasta el día de hoy. Ellas pueden ser tu madre, tu hermana o tu amiga.” (ver anexo 22), “mamás, tías, abuelas, ustedes mismas tienen una historia en las que han logrado superar alguna traba y eso es muy valioso reconocer” (ver anexo 7).

Producción

Finalmente, es necesario incluir el análisis del sistema de producción del programa; para lo cual, realizamos cuatro entrevistas a profundidad semiestructuradas en total, dos a guionistas, una supervisora de rodaje y una productora (ver anexos 25, 26 y 27) que participaron en diferentes etapas del proyecto durante el año 2020. A través de las entrevistas, encontramos que la ruta de producción de cada capítulo funciona de la siguiente manera:

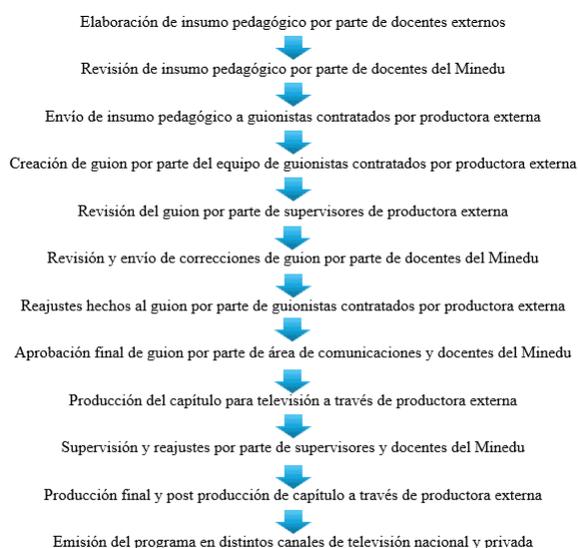


Figura 14. Ruta de creación del programa Aprendo en Casa

Actores participantes y organización

Como vemos en la figura 5, por un lado, están los productores de contenido que son los guionistas y docentes, ambos tercerizados. Por otro lado, están los supervisores de contenido que son tanto los supervisores de la misma productora, como los supervisores del Minedu, docentes y comunicadores. Finalmente, la producción audiovisual del programa está a cargo de la productora tercerizada. Si bien, cada actor tiene un rol en el proceso de producción, podemos afirmar, según las entrevistas, que la última decisión de qué sale al aire o no, es de los docentes y supervisores del Minedu, pues la supervisión de la productora sirve como un filtro creativo para el contenido; sin embargo, no tiene la última decisión.

Asimismo, es de suma importancia mencionar que, durante el año 2020, hubo 3 productoras diferentes encargadas del proceso audiovisual. Esto a raíz de que los contratos que se firmaban con el Ministerio de Educación solo eran por un plazo máximo de 3 meses, razón por la cual, cada trimestre se licitaba nuevamente y la productora ganadora era la que entraba en el proceso de producción. Sin embargo, en muchos casos, para mantener la continuidad del ritmo de trabajo y calendario de emisión, las productoras recontrataban al personal que tenía mayor estancia en el programa. Es por esto que también se elaboró en el camino un manual de formato para el programa, a manera de que no hubiese cambios bruscos en el programa; sin embargo, ciertos cambios en producción como el vestuario, escenografía y animaciones se pueden explicar desde este cambio de productoras.

Relación entre participantes

A partir de la figura mostrada, podemos ver que existe una jerarquía entre los participantes, siendo los supervisores del Minedu aquellos con mayor poder de decisión sobre lo que sale en el programa. Esta forma de organización si bien favorece al Ministerio de Educación, pues permite que mantenga mayor control sobre el contenido educativo, también genera tensiones, sobre todo, en temas que aún siguen siendo debatido en la sociedad.

Es por esto que, a raíz de las entrevistas con los guionistas, se puede afirmar que existió una tensión entre los guionistas y los docentes en cuanto al contenido de los capítulos, pues si bien los docentes decidían de qué se iba a tratar el capítulo y tenían la palabra final, los guionistas consideraban que este contenido debe ser apto para televisión, debía cumplir ciertas normas implícitas de la lógica televisiva, como ser entretenido y cumplir con los formatos del tiempo, y, en algunos casos, cuando les tocaba escribir el guion para temas de género, consideraban que era necesario tratar ciertos temas o que se debía dar cierto tratamiento para que empatice con el público joven.

En estos momentos es que ciertos paradigmas sobre los temas que “deben” tratarse en el programa terminan chocando. Si bien los guionistas se encargaban de traducir la lógica educativa a lógica comunicativa, en ciertos casos, utilizaban su libertad creativa para elegir qué ejemplos de violencia de género iban en el programa o qué invitados/as deberían salir en el programa al momento de hablar de un tema; algo que, en algunas ocasiones, generó disputas con los docentes, pues algunos no consideran que tal ejemplo o tal invitado debía salir al aire al hablar de género. En algunos casos, a manera de “lucha” de los guionistas por lo que creían, utilizaron otros medios representativos más sutiles para expresarse como, por ejemplo, los personajes diegéticos y los invitados.

Si bien, todo lo que dicen los conductores está guionizado y son los principales portadores del mensaje durante el programa, estos no pueden cuestionar el material educativo o a la forma de operar del estado; sin embargo, en el caso de los personajes diegéticos, algunos de estos fueron creados, a manera lúdica, para cuestionar aquello que se dice en el programa y darle un tono más crítico al guion, siendo un ejemplo Tocino o Atog. Por ejemplo, en el caso de Tocino, este fue tomando forma como personaje “flojo”, “grosero” y “criticón” que muchas veces es corregido por el conductor, Rodrigo Chávez, pero que, sin embargo, representa el pensamiento común o como algunos alumnos pueden pensar; mientras que Atog es un personaje “activista”,

“cuestionador” y que siempre está siendo perseguido por la ley, pues revela información que se busca mantener oculta o es controversial. De esta manera, se tocan temas de machismo, acoso y leyes sobre género.

Por otro lado, en el caso de los invitados, usualmente, su segmento consistía en preguntas y respuestas; sin embargo, sus respuestas no eran guionizadas; por lo que, no había control total sobre lo que dijeran, más que en dirección y edición. De esta manera, hubo casos en los que se invitó a una lideresa indígena feminista, quien habló del patriarcado brevemente (18112STUT), o también a una invitada activista de la organización “Hiperderecho”, quien hace la única mención de la comunidad LGTBIQ+ en todo el programa, indicando que junto a las mujeres son las personas que más sufren violencia en el país (25114STUT).

Cabe resaltar que el Currículo Nacional también fue mencionado en las entrevistas y se encontró que no todos los miembros del Minedu estaban de acuerdo con el enfoque de género en currículo; sin embargo, al ser un mandato legal, se veían en la demanda de cumplirlo. Por el lado de los supervisores y guionistas de la productora externa mencionaron que era relevante la postura moral que tomaran, pues, en algunos casos, se unían para defender el enfoque de género del Currículo como mandato legal en el programa.

De esta manera, aquello expresado en el programa, respecto al género, también fue producto de esta constante tensión entre los creadores de contenido y supervisores, docentes y comunicadores, lo cual, en su conjunto, formó el contenido de género en el programa, el cual, en ocasiones, tiene contradicciones y temas no profundizados.

Distribución

Por otro lado, el consumo y posesión del programa es interpretado por las instituciones sociales de la escuela y de la familia; dado que, el programa sirve como modelo pedagógico para los docentes e instituciones escolares, así como también invita a que sea modelo para las prácticas educativas en la familia. Sin embargo, la representación del género en el programa

dialoga con las estructuras sociales formadas en torno al género y a la controversia que aún evoca el término como describimos en el contexto de la presente investigación, siendo aun así un término que tiene soporte legal y es parte también de un mandato gubernamental, por lo cual, aún está en proceso de diálogo con los sectores de la sociedad que rechazan el mandato legal del enfoque de género en la educación.

Conclusiones y recomendaciones

Luego del análisis de los hallazgos, quiero proponer seis conclusiones sobre la representación del programa. En primer lugar, **los estereotipos son representados como causa de la desigualdad, discriminación y violencia hacia las mujeres, proponiendo que, a través de su erradicación se logrará la igualdad.** Esto se realiza utilizando recursos como la argumentación, usando fuentes académicas e históricas que indiquen la antigüedad de los estereotipos; los relatos, tanto históricos como ficticios representados por las y los conductores; y a través del recurso de modelaje del comportamiento y opiniones de las y los conductores. Estos recursos, asimismo, son reforzados por las figuras de docentes y especialistas quienes utilizan el reforzamiento positivo ante estas ideas, usando palabras como “tienes razón” o “muy bien” para darle más validez a la propuesta del programa. Asimismo, al situar a los estereotipos como causa, también se establece una visión túnel acerca de la situación de estos problemas sociales, simplificando la causa y aislando a los actores involucrados; por lo que, no se profundiza el análisis del rol que tiene la sociedad y/o instituciones, ni las diferencias interseccionales de las mujeres y cómo son afectadas de distinta manera, ni cómo son afectados los grupos además de las mujeres.

En segundo lugar, en la representación de la causa de estos problemas sociales, **se crea la dicotomía víctima/agresor, donde las mujeres son las víctimas y los agresores son los hombres, representados de manera auditiva, visual y textual, asumiendo que el agresor siempre es un hombre:** a diferencia de los estereotipos, esta asociación se da de manera

implícita, a través de la omisión de modelos performativos de hombres como algo más que agresores, es más, se representa a los hombres como “buenos” siempre y cuando no reproduzcan estereotipos, no discriminen y sepan controlarse para no agredir a las mujeres. Asimismo, las mujeres son presentadas en condición de víctimas cuando se habla de la violencia, pues no se ve, en ningún momento durante el programa, a las mujeres saliendo estas situaciones, sino solo en condición de víctima pasiva, y como única opción de reivindicación es el Estado, quien es representado como líneas de emergencias, Línea 100 o Chat 100, o el mecanismo de la denuncia, sin mayor profundización en los procesos de la víctima, ni en qué pasa durante y después del uso de estos recursos estatales. Tampoco se explora “soluciones” ante la violencia más allá de la reacción inmediata de denunciar o llamar a un servicio estatal, no se explora por qué se da, en qué condiciones, a quienes más aparte de las mujeres afecta y qué actores cumplen un rol importante en mantenerla y detenerla. De nuevo se simplifica la causa, efecto y resolución a un solo actor o causa, y tampoco se brindan proyectos de vida sanos que incluyan a las figuras femeninas y masculinas en situaciones sanas, más allá de la lógica víctima/agresor, respondiendo a una lógica de problema público más que a una educativa.

En tercer lugar, **al presentar representaciones para erradicar los estereotipos, también se termina reproduciendo otros estereotipos sobre mujeres:** como que las mujeres deben desafiar a los hombres y vencerlos en “sus” áreas de capacidades y desempeño para demostrar que son capaces y hábiles, perpetuando el estereotipo de que su valor se adquiere a través de la comparación o aprobación de los hombres, sin dar lugar a mujeres que no cumplan con las habilidades o capacidades consideradas “de hombres”, o, más bien, neutralizando la pertenencia de estas cualidades a algún género. Asimismo, al situar la responsabilidad de mantener la desigualdad y los estereotipos en las madres (como vimos en los hallazgos de *Estereotipos y Discriminación y desigualdad*), se perpetúa el estereotipo de las mujeres únicas

como encargadas de la crianza de los hijos y relegadas al rol doméstico; mientras se le exime de responsabilidad a los padres, reproduciendo el mismo estereotipo que se intenta refutar en el programa.

En cuarto lugar, **se simplifica y generaliza la situación y necesidades de las mujeres en función de lo que las políticas de estado identifican como necesario o, incluso, urgente:**

Vemos que tanto en el currículo nacional como en el programa, se da un gran énfasis en lograr la igualdad de condiciones, amparada por Ley N° 28983 de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres; sin embargo, esta también es representada como la idea de que las mujeres deben lograr lo mismo que los hombres para considerar que son iguales; sin embargo, no se profundiza en una discriminación positiva donde se tome en cuenta la diversidad de mujeres y sus necesidades, más allá de sea igual a la de los hombres. Esto lo vemos también en el hallazgo de *Lucha y logros* de mujeres en el que se agencia a las mujeres como responsables de su propia emancipación, pero al no ofrecer un proyecto de igualdad que incluya más agentes o instituciones, se les encarga el trabajo de la igualdad solo a estas, sin proponer un trabajo conjunto de la sociedad e instituciones que participan, inevitablemente, en el proceso de lograr la igualdad de oportunidades y derechos.

En quinto lugar, podemos ver que en Aprendo en Casa **existe una lógica estatal al momento de representar el concepto de género:** esta lógica simplifica las causas de la desigualdad, generaliza los actores que participan en los fenómenos de género y, a su vez, termina reproduciendo estereotipos en su intento por atender los problemas de estado como la violencia de género y desigualdad de oportunidades. Esto podemos entenderlo desde una lógica en que el estado, al intentar hablar y representar el tratamiento que le da al tema de género en un entorno educativo, y al ser el principal recurso con mayor visibilidad, por el mismo alcance del medio televisivo y por el contexto de la pandemia, lo hace buscando “cumplir” con los mandatos internacionales de la ONU, los ODS, la Unesco y los acuerdos internacionales a los

que el Perú ha accedido cumplir, que exigen que se atiendan las problemáticas de desigualdad en educación y derechos, así como la violencia hacia la mujer; sin embargo, al convertirlo en un producto representativo de la política pública, se pierde la dimensión analítica de la teoría de género, en la cual, como vimos aborda al género como mucho más que roles y actitudes, y más desde su dimensión de construcción social, con diversidad de actores participantes; así como también, tanto en el CNEB como en el programa, se reitera que las categorías de hombre y mujer son definidas biológicamente por el sexo, se ignora la discusión que proponen autoras como Judith Butler y Monique Wittig sobre la performatividad del género y el género más allá del sexo, discusiones presentes en la sociedad y con alta latencia como vimos en la descripción del contexto social del programa.

En sexto lugar, y como hallazgo final, encontramos que, en la comparación con el enfoque de género en el currículo, **se simplifican los temas propuestos en el currículo y se opta por no hablar ni generar reflexión sobre temas que generen más tensión**: debido a las tensiones a nivel de producción, pues la controversia y la diferencia ideológica aún es marcada entre el universo de docentes y guionistas, se simplifican los temas propuestos en el currículo y se opta por no hablar ni generar reflexión en torno al concepto de género (no siendo este definido en ningún momento durante el programa), Educación Sexual Integral (ESI), sexualidad y orientación sexual. Asimismo, dado que el medio de la televisión resulta limitante para la interacción y diálogo con los y las alumnas, pues es asincrónico, se opta no permitir la incertidumbre pedagógica y se prioriza los temas del currículo para los cuales se pueda ofrecer una respuesta simple o “no controversial” para el mismo equipo de docentes productores; así como también porque no hay lugar para el cuestionamiento o respuesta de parte de los alumnos o, de manera general, el público. Esto nos queda claro en el hallazgo anterior, en el cual, para cada tema relacionado a la desigualdad, discriminación o violencia de género, se expone una solución estatal inmediata y se propone modelos de conducta que deben seguir las y los

alumnos frente a estas problemáticas, no generando así ningún espacio discusión o ambigüedad pedagógica.

Finalmente, a manera de síntesis, podemos decir que el programa representa al género a partir de una lógica estatal que simplifica las causas de la desigualdad, discriminación y violencia por género, centrándola solo en los estereotipos; reduce los actores involucrados a mujeres y hombres, creando también una dicotomía de víctima/agresor; y, a pesar de un intento explícito por contrariar los estereotipos sobre mujeres, representados como “malos”, se vuelve a reproducir los mismos al proponer que las mujeres “deben” demostrar su valor frente a los hombres y en medida de lo que estos hagan, y al atribuir la responsabilidad de la crianza solo a las madres, cuando se habla de educación con igualdad. Asimismo, a partir de esto, entendemos que lo explícito que coincide con el currículo es el énfasis en los estereotipos de género y la igualdad de oportunidades; sin embargo, el resto de hallazgos entra dentro de la categoría de currículo oculto, pues tanto la dicotomía víctima/agresor, como la reproducción de estereotipos y la simplificación del tema de género son discursos construidos de manera implícita, pero que son reforzados por el entorno asincrónico y pedagógico, conformando así un nuevo currículo oculto. Finalmente, es importante resaltar que, de nuevo, no se pretende juzgar el desempeño individual de los participantes de la creación y producción del programa Aprendo en Casa, por lo que, considerando el contexto social y la complejidad del proceso de producción, esta representación puede ser explicada desde la presunción de que existe una tensión en el sistema de diseño y producción respecto al tema de género, propio de la diversidad de formas de navegar que tienen los rangos medios y bajos, como son los guionistas y comunicadores, por un lado, y los pedagogos por el otro. A partir de lo cual se genera un resultado que muestra claros esfuerzos de atender los temas propuestos por el enfoque de género en el currículo e, incluso, enfocar los problemas sociales que persisten en la sociedad, en relación a la situación de las mujeres y el rol que cumplen los hombres en la perpetuación

de la violencia y desigualdad de género, pero a la vez con matices de omisión y simplificación que no deja espacio a la discusión o cuestionamiento del tema de género, la igualdad, la diversidad sexual y las identidades de género, terminando por cerrar los temas de manera reaccionaria y asistencial, con un enfoque en los medios estatales, sin profundizar en el aspecto pedagógico o crítico que implica hablar de una dimensión humana tan grande como es el género.

Sin embargo, se resalta que esto es un punto de quiebre respecto al tratamiento previo que se ha tenido en el contenido educativo sobre género y definitivamente es una conquista respecto a temas como la Educación Sexual Integral (ESI) y el trabajo sobre la deconstrucción de ideas que perpetúan la violencia de género; por lo cual, resaltamos la importancia de que se continúe con la propuesta, partiendo desde el mismo modelo o desde un nuevo, pues resulta un fenómeno inédito para estudiar las representaciones y entendimiento del concepto de género de manera visible y, sobre todo, representativa de los avances que se están haciendo a nivel estatal sobre el tratamiento del enfoque de género y lo que está en agenda para el estado. Sería relevante también que se explore el hallazgo sobre el diseño y producción del programa, pues si bien nos permitió tener una referencia de la cadena de producción y la tensión entre los actores involucrados, sería una investigación aparte analizar los sistemas de representación de cada actor y cómo el concepto de género fue definido y redefinido a lo largo del proceso de creación del programa; así como también, cómo se está asimilando el enfoque de género por parte de los docentes, quienes son los principales agentes de representación del currículo en las aulas.

Finalmente, recomendamos encarecidamente que más investigadores utilicen el método de Análisis del Discurso Multimodal para enriquecer sus estudios, sobre todo, en el área de comunicaciones, pues brinda múltiples herramientas que se adaptan a los cambios constantes en el uso de tecnologías y diversas formas de representación existentes hoy en día, más allá de lo textual.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo Garcia, A. (2022, 05 04). Análisis de la propuesta para el aprendizaje del uso de fuentes históricas en dos experiencias de aprendizaje de Aprendo en Casa. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22261>
- Anderson, J., & Herencia, C. (1983). *La imagen de la mujer y el hombre en los libros de texto escolares peruanos*. Lima: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000611/061182sb.pdf>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Andrade Pacora, A. P., & Guerrero Ortiz, L. A. (2021). Aprendo en Casa: balance y recomendaciones. Proyecto CREER/GRADE. <https://doi.org/https://www.grade.org.pe/creer/recurso/aprendo-en-casa-balance-y-recomendaciones/>
- Apple, M. (1977). Power and School Knowledge. *Review of Education*, 3(1977), 26-49.
- Barrig, M. (2009). *La persistencia de la memoria. Feminismo y Estado en el Perú de 2000*, PUCP.
- Barroso, J. (1996) *Realización de los géneros televisivos*. Madrid.
- Bates, T. (1999). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. 1ª.ed, México Trillas.
- Beauvoir, S. (1987). *El Segundo Sexo* (1a. ed.). Buenos Aires: Siglo XX.
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. *Educación a Distancia y Educación Virtual*, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 9, 209-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>

- Berg, B. L. (2008). Visual ethnography. En: Lisa M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 934–937). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berg, K. E., & Latin, R. W. (2008). *Essentials of Research Methods in Health, Physical Education, Exercise Science and Recreation* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Bernad-Mechó, E., & Fortanet-Gómez, I. (2019). Organizational Metadiscourse across Lecturing Styles: Engagement beyond Language. (C. S. Guinda, Ed.) *Engagement in Professional Genres*, 321- 340. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pbns.301.17ber>
- Bernstein, B. (1978). Class and pedagogies: visible and invisible. En *Power and Ideology in Education*. J. Karabel y A. Halsey (eds).
- Blaikie, N. (2009). *Designing Social Research* (2da ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Bonilla, E. (1978). La mujer y el sistema educativo en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, 2, 37-47.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5 ed.). Oxford University Press.
- Cabral, B. (2011). La educación a distancia desde la perspectiva bibliotecológica. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
- Cabral, B. y García, C. (2012). *Masculino/Femenino. ¿Y yo? Identidad o identidades de género*. Mérida, 10(6), 1-16.
- Calderoni, J. (1998). Telesecundaria: Using TV To Bring Education to Rural Mexico. *Education & Technology Technical Notes Series*, 3(2), 12. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/559251468774647437/pdf/multi-page.pdf>

- Caleni Allca, A. B. (02 de 11 de 2023). Recursos tecnológicos empleados por la docente para proponer experiencias de aprendizaje dentro del marco del programa Aprendo en Casa, con niños de 4 años de una institución pública. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26339>
- Canal Encuentro. (2021, 04 08). Televisión América Latina. 14 años de Canal Encuentro, el canal cultural y educativo de la Argentina: <https://redtal.tv/novedades/401/14-anos-de-canal-encuentro-el-canal-cultural-y-educativo-de-la-argentina>
- Chaves, A. (2017). *La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI*. Revista Academia y Virtualidad, 10, (1), 23-41.
- Comunidad Mujer. (2016). *Informe GES: Género, Educación y Trabajo*. Santiago de Chile.
- Connell, B. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Policy.
- CMP Flora Tristán. (2020). Informe del Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán: COVID-19 y el incremento de la violencia de género y violencia doméstica contra las mujeres en el Perú, al 30 de junio del 2020. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-01/peru-cmp-flora-tristan.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Cuenca, R. (2013). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011*. Derrama Magisterial.
- Cuenca, R., & Patiño, P. (2014). Profesionalización femenina desde los márgenes. Trayectorias de mujeres indígenas hacia la educación superior, en *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, IEP, 77-107.

- Cuenca, R., & Reategui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria*. Lima. Recuperado:http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/859/1/cuenca_reategui_laincu_mplidapromesauniversitaria.pdf
- de Barros Filho, E. A. (2018). A TV como escola: o uso educativo da televisão Pré-Ditadura Militar. *Patrimônio e Memória*, 14(2), 416-433. <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/687>
- Defensoría del Pueblo. (2021a). *Feminicidios en pandemia: análisis de casos ocurridos durante la emergencia sanitaria por el COVID-19 (marzo 2020 – julio 2021)*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2021/11/Reporte-de-Adjuntia-n.-001-2021-DPADM.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2021b). *Inclusión y Equidad en 'Aprendo en Casa': Análisis y Recomendaciones*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2022/07/Informe-de-Adjuntia-5-2022-DP-AAE-Derecho-de-acceso-a-educacion-de-calidad-durante-la-pandemia.pdf>
- Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School*. Methuen.
- Diario Oficial El Peruano. (2000). *Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para Hombres y Mujeres* (Decreto Supremo 001-2000-PROMUDEH).
- Dillabough, J., & Arnot, M. (2002). Feminist perspectives continuity and contestation in the field. En *Encyclopedia: Sociology of Education*. D. Levinson, A. Sadovnik and P. Cookson (eds).
- Donis, C. A. y Martín Casado, T. G. (2017). Representación del Otro en publicidad social: análisis publicidad gráfica en redes sociales de ONGD. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 415-429. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1172>
- Eco, U. (1983) *La estrategia de la ilusión*. 1ed, Editorial Lumen.

- Escale. (2020). Escale, Unidad de Estadística Educativa. Censo Educativo.
<http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>
- Espinosa, G. (2004). Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula: Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad Lima. En *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (1st ed., pp. 69-129). Recuperado de: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/159>.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change* (1st ed.). Polity Press.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3 ed.). Routledge.
- Florido, R., & Florido, M. (2003). *La Educación a Distancia, sus retos y posibilidades*, Revista Eticanet. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/EaDretos.pdf>
- Forge. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas públicas focalizadas* (pp. 49-67). Lima. Recuperado de: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/521>.
- Foucault, M. (2003). En P. Rabinow y N. Rose (ed.), *The Essential Foucault. Selections from The Essential Works of Foucault, 1954-1984*. New York: The New Press, pp. 1-5.
- Fundação Lemann. (7 de 11 de 2020). Fundação Lemann. Vamos Aprender já reforça a educação de 12 milhões de alunos: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/vamos-aprender-ja-reforca-a-educacao-de-12-milhoes-de-alunos>
- García, L. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Beaudoux, V., D'Adamo, O., Berrocal Gonzalo, S. y Gavensky, M. (2020). Estereotipos y sesgos en el tratamiento de candidatas y candidatos en programas televisivos en las elecciones legislativas de Argentina en 2017. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 275-293. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1458>
- Gee, J. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.

- Given, L. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Gómez Serna, Y. L., Tous Polo, D., Valoyes Villa, S. P., & Cano Ramírez, C. M. (2023). Análisis del discurso multimodal de la representación del género femenino en los spots publicitarios emitidos por el Canal Caracol. *Miradas*, 18(1), 29–49. <https://doi.org/https://doi.org/10.22517/25393812.25337>
- Grade. (2021). *Aprendo en Casa: balance y recomendaciones (Informe técnico)*. Patricia Andrade y Luis Guerrero. Lima: GRADE. Proyecto CREER.
- Guerrero, E., Valdés, A., & Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile. *Equidad De Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia Y Perú*, 99-150.
- Gunel, M., Hand, B., & Gunduz, S. (2006). Comparing student understanding of quantum physics when embedding multimodal representations into two different writing formats: Presentation format versus summary report format. *Science Education*, 90(6), 1092-1112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sce.20160>
- Hall, S. (2013). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 448-455). Pontificia Universidad Javeriana.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hodge, B., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. <https://search.worldcat.org/es/title/723435139>
- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277–1288.

- Iedema, R. (2001a). 'Analysing Film and Television: A Social Semiotic Account of Hospital: An Unhealthy Business', en T. van Leeuwen y C. Jewitt, (eds) *Handbook of Visual Analysis*, pp. 183-204. London: Sage.
- Iedema, R. (2001b). Resemiotization. *Semiotica*, 137 - 1/4: 23-39.
- Iedema, R. (2003). 'Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as a Multisemiotic Practice'. *Visual Communication*, 2(1): 29-57.
- INEI. (2016). *Perú: Brechas de Género 2016 - Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres*. Lima. Recuperado de: https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf
- INEI, (2019). Comportamiento de los indicadores de mercado laboral a nivel nacional. Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2019. Recuperado de: <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-de-hogares-enahog-2019-instituto-nacional-de-estadistica-e-informatica-inei>
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. 6, Ediciones Morata. Recuperado de: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. 32, n°1, pp. *Review of Research in Education*, New York, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Jewitt, C. (2009a). 'An Introduction to Multimodality', en C. Jewitt (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, pp. 14-27. London and New York: Routledge.
- Jewitt, C. (ed) (2009b). *Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method* (1st ed., pp. 1-96). Sage Publications Ltd.

- Torres, J. (1994). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Karsenti, B. (2014). Foucault et la parole de vérité des modernes. En Hervé Oulc'hen (ed.), *Usages de Foucault*. Paris: PUF, 319-334.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). 'What is Mode?', en C. Jewitt (ed.), *Handbook of Multimodal Analysis*, pp. 54-67. London and New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (1 ed). London: Routledge (2nd edition 2006).
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. (2nd ed). London: Routledge.
- Lagarde, M. (2018). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. Aires.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research: Planning and Design* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Lemke, J. L. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3): 299-325.
- Levinson, B. (1997). *Masculinities and Femininities in the Mexican Secondaries: Notes Toward an Institutional Practice of Gender Equity*. 20Th Latin American Studies Association Meeting.
- López Pena, Z. (2018). Aproximación à análise multimodal de produtos audiovisuais: o filme *The Way* en *Seminario-Asamblea Internacional Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad*. 2, Ediso. DOI: 10.13140/RG.2.2.21710.36169.

- López Pena, Z. (2020). *El análisis multimodal del anuncio publicitario audiovisual para el aula de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato*. Educ. Form., Fortaleza, v. 5, n. 3, pp. 1-16. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2839>.
- Lukashevich Pérez, V. E., & Ugarte Guerra, F. J. (2022, 08 09). ANÁLISIS DE LA IDONEIDAD DIDÁCTICA DE LAS LECCIONES DE ECUACIONES LINEALES CON UNA INCÓGNITA DEL PROGRAMA 'APRENDO EN CASA'. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23000>
- Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9th ed., pp. 181-201). Ashley Dodge.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London/ New York: Hodder Arnold.
- Magaña, J. (2019). El currículo oculto en los libros de historia de México en el Bachillerato mexicano. Instituto de Estudios Avanzados Siglo XXI, pp. 33–44.
- Martinec, R. (2004). Gestures that Co-Concur with Speech as a Systematic Resource: The Realization of Experiential Meanings in Indexes. *Social Semiotics*, 14 (2): 193-213.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana, Revista de estudios de género*, 3(21), pp. 187-227.
- Matud Aznar, M. P., Rodríguez Wangüemert, C. y Espinosa Morales, I. (2017). Representación de mujeres y hombres en la prensa española. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 765-782. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1191>
- McCall, E. (2011). *Comunicación para el Desarrollo: fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas*. UNICEF; FAO; UNESCO; OIT; OMS; PNUD; OGC.
- Measor, L., & Sikes, P. (1992). *Gender and Schooling*. Cassell.

- Mena, M., & Málaga, M. (2014). *Análisis de género e interculturalidad en las Rutas del Aprendizaje del Ministerio de Educación*.
- Meyer, J., Karmens, D., & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Falmer.
- Millerson, G. (2009). *Realización y producción en televisión* (14th ed.). Ediciones Omega.
- Ministerio de Educación. (2003). *Plan Nacional de Emergencia Educativa*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación. (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos (2005-2015). Hacia una educación de calidad con equidad*. Lima: Foro Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación. (2020a). *Más de 6 millones de escolares comenzaron clases a través de "Aprendo en casa"*. Gob.pe. Recuperado el 29 de octubre del 2020 en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/112019-mas-de-6-millones-de-escolares-comenzaron-clases-a-traves-de-aprendo-en-casa>
- Ministerio de Educación. (2020b). *¿Qué es Aprendo en Casa y cómo funciona?* [PDF]. Recuperado 27 de mayo del 2021, de: <https://resources.aprendoencasa.pe/perueduca/orientaciones/familia/familia-orientaciones-que-es-aprendo-en-casa.pdf>
- Montoya Criollo, J. F. (2023, 06, 16). Diversificación curricular de las Experiencias de Aprendizaje de Aprendo en Casa en la Educación Inicial. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/25209>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2020). Distance education: a systems view of online learning. *Educational Review*, 72(6), 800. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1766204>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires/México.

- Mouffe, C., & Laclau, E. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*.
- Muñoz, F. (2017). *Políticas educativas y la integración del género en la educación (1990-2016): Área de disputa*. Tarea 94, 14-24.
- Muñoz, F., Ruiz Bravo, P., & Rosales, J. (2006). El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003. En P. Ames, *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación* (pp. 71-101). Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328021558/pdf_170.pdf
- Murphy, P., & Gipps, C. (1996). *Equity in the Classroom: Towards an Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender, and Society*. Temple Smith.
- OECD. (2020). Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/d75eb0e8-en>
- O'Halloran, K. L. (2012). *Análisis del discurso multimodal*. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 12(1), pp.75-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959014>
- O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, L. L. (2016). Multimodal research: Addressing the complexity of multimodal environments and the challenges for CALL. ReCALL, 28(2), 203-224. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000014>
- O'Halloran, K. L., Tan, S., Smith, B. A., & Podlasov, A. (2011). Multimodal analysis within an interactive software environment: Critical discourse perspectives. Critical Discourse Studies, 8(2), 109-125. <https://doi.org/10.1080/17405904.2011.558687>

- ONU. (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. 85ª sesión plenaria, Asamblea General de Naciones Unidas*. 20 de diciembre de 1993. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU Mujeres. (2020, Abril Lunes 6). UN Women. Violence against women and girls: the shadow pandemic: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic>
- O'Toole, M. (2010). *The Language of Displayed Art* (2nd ed). London and New York: Routledge.
- Pacaya Díaz, D. (2023, 06 15). Implementación de la estrategia Aprendo en Casa. Estudio de caso: institución educativa N°64933 – comunidad nativa Ashéninka Shenontiari, del distrito de Raimondi, provincia de Atalaya, Ucayali. Periodo 2020 – primer semestre de 2021. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/25189>
- Paechter, C., & Head, J. (1996). *Power in the staffroom*. British Educational Research Journal, 22(1), 57-69.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Pinto, R. (1982). *A Imagem da Mulher Atraves dos Livros Didaticos*. Boletim Bibliográfico. Biblioteca Mario Deandrade, 43(3-4), 126-131.
- Poole, D. (2000). *Visión, raza y modernidad: una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima, Perú: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- Prairat, E. (2014). Introduction. Foucault, penseur de l'éducation. In E. Prairat (ed.), *À l'école de Foucault*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 5-14.

- Ramos-Pérez, A., Rodríguez Bazán, G., & Galañena León, Y. C. (2022). *Masculinidad(es) y feminidad(es) para público extranjero: asignaciones de género en el discurso publicitario comercial de Cubavisión Internacional*. *Palabra Clave*, 25(3), e2536. <https://doi.org/10.5294/pacla.2022.25.3.6>
- Reyes, P. (2020, 04 14). La Tercera. “TV Educa Chile”: Canales de televisión y gobierno lanzan inédita señal infantil que funcionará durante toda la crisis del coronavirus: <https://www.latercera.com/entretencion/noticia/tv-educa-chile-canales-de-television-y-gobierno-lanzan-inedita-senal-infantil-que-funcionara-durante-toda-la-crisis-del-coronavirus/PW4MVXHJWRFXJKAICPDDI7YB3Q/#>
- Rodríguez Camargo, D. P., & Velásquez Orjuela, A. M. (2011). Análisis crítico del discurso multimodal. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(17), 39-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227523004>
- Rodríguez, D., & Velázquez, A. (2011). Análisis crítico del discurso multimodal en la caricatura internacional del periódico The Washington Post. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 17, 39-52. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjLm5HAjMuHAXUtTjABHanXBvUQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Farticulo.oa%3Fid%3D322227523004&usg=AOvVaw2AqtX4gsntoaeAw7rTwzbU&opi=89978449>
- Rodríguez Puzo, M. (2017). Las investigaciones en Cuba acerca de LGBTI. Posibilidades de incursión desde la comunicación. *Question*, 1(56), 1-19. <https://doi.org/10.24215/16696581e014>
- Rohlfing, K., Loehr, D., Duncan, S., Brown, A., Franklin, A., Kimbarra, I., Milde, J., Parrill, F., Rose, T., Schmidt, T., Sloetjes, H., Thies, A. & Wellinghoff, S. (2006). ‘Comparison

of Multimodal Annotation Tools - Workshop Report'. *Online-Zeitschrift zur Verbalen Interaktion, Ausgabe, 7*: 99-123.

Rojas Paredes de Sanchez, E. C. (2022, 10 28). Factores que contribuyen o limitan la educación de los alumnos de la IE “Santa Rosa”, en el marco de la implementación de la estrategia educativa Aprendo en Casa, en el departamento de San Martín, 2020. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23646>

Rojas, V., & Guerrero, G. (2016). *Gendered trajectories through education, work, and parenthood in Peru*. Young Lives, 157. Recuperado el 30 de octubre del 2020 en: <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP157-gendered-Trajectories-in-Peru.pdf>

Ruiz Bravo, O. (2019). *Comunicación y género: las representaciones de género en los cuadernos de trabajo de matemática de educación básica regular en el Perú para el período 2013-2016* (Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. En Moore, Michel y Anderson, William, 2003, *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Salirrosas Navarro, L. S., Tuesta Panduro, J. A., & Guerra Chacon, A. M. (2021). La estrategia “Aprendo en casa” y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76), 202-214. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300202

Sánchez Soriano, J. J. y García Jiménez, L. (2020). La construcción mediática del colectivo LGTB+ en el cine blockbuster de Hollywood. El uso del pinkwashing y el queerbaiting. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 95-116. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1451>

- Sanders, W., & Pinhey, T. (1959). *The Conduct of Social Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sangrá, A. (2002). *Los retos de la educación a distancia*. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2 (3). Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/volumenes/vol2_n3/vol2_n3_files/articulos/1sangra.pdf
- Sarmiento, L. (2014). *La EAD en Colombia, del ayer al mañana*. Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador, extra-2 (1). Recuperado de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2117/2664>
- Silva, R. (1979). *Imagen de la Mujer en los Textos Escolares*. Revista Colombiana De Educación, 4(2), 9-52.
- Silveyra, S. (1992). *Reunión de Consulta de los Grupos de Trabajo con las Especialistas Nacionales y Extranjeras* (pp. 97-105). Buenos Aires: Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa.
- Simunovic, H. (2014). La noción de discurso en Foucault y su recontextualización en Fairclough. En E. Ediciones (Ed.), *Saber, poder, subjetividad: Seminario Michel Foucault* (pp. 177–188). Escaparate.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Stromquist, N. (1992). *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Boulder. Lynne Rienner.
- Suvizarreta Herrera, E. M., Quiroz Vásquez, M. E., Zambrano Burgos, D. J., & Tovar Samanez, M. T. (2023, 11 23). La desigualdad digital en la implementación del programa “Aprendo en casa” en la institución educativa N° 7106 Villa Limatambo en el distrito

- de Villa María del Triunfo. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/26540>
- Szurmuk M. y McKee R. (2009). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. Mexico, Siglo XXI Editores: Instituto Mora.
- Tan, S. (2009). 'A Systemic Functional Framework for the Analysis of Corporate Television Advertisements', en E. Ventola y A. J. Moya Guijjaro (eds). *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues*, pp. 157-182. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Tan, S., O'Halloran, K. L., & Wignell, P. (2016). Multimodal research: Addressing the complexity of multimodal environments and the challenges for CALL. *ReCALL*, 28(3), 253 - 273. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0958344016000124>
- Theodoro, H. G. y Cogo, D. (2020). (In)visibilidades sociocomunicacionais na diáspora queer. *Palabra Clave*, 23(3), 1-29. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.2>
- Thesen, L. (2016). The Past in the Present: Modes, Gaze and Changing Communicative Practices in Lectures. *Multimodality in Higher Education*, 33, 31–52. https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789004312067_004
- Torres, Á. (2004). *La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red*. Guadalajara: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata
- Tovar, T. (1998). Sin querer queriendo. *Cultura Docente y Género*. Lima: Tarea.
- Trinquete Díaz, D. E. y González López, I. (2015). Investigar en género y comunicación: Ganancias y brechas en un camino difícil. *Alcance*, 4(7), 89-110. <http://www.alcance.uh.cu/index.php/RCIC/article/view/47>
- TvPe. (lunes, 23 marzo de 2020). Ministro Benavides: “Aprendo en Casa” busca garantizar la continuidad del servicio de educación. Recuperado de:

<https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/ministro-benavides-aprendo-en-casa-busca-garantizar-la-continuidad-del-servicio-de-educacion>

TvPe. (viernes, 20 de marzo de 2020). “Martín Benavides: este sábado se lanza la estrategia de educación a distancia Aprende en casa”. Recuperado de:

<https://www.tvperu.gob.pe/noticias/nacionales/martin-benavides-este-sabado-se-lanza-la-estrategia-de-educacion-a-distancia-aprende-en-casa>

UNESCO. (2019). Global education monitoring report 2019: gender report: Building bridges for gender equality. <https://doi.org/https://doi.org/10.54676/QTBO2301>

UNESCO. (2020). La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

UNICEF. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf

Van Dijk, T. A. (2000a). *El discurso como estructura y proceso*. Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2000b). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. En D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis*. pp. 352-371. Oxford: Blackwell. Recuperado de:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4966482/mod_resource/content/1/van%20DIJK%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf

Van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. London: Macmillan.

- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Vera, C. (2021). La Neo Televisión en los programas magazine y Talk Show. *ComHumanitas*, 12(1), 125-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.31207/rch.v12i1.269>
- Wainerman, C., & Raijman, R. (1984). *La División Sexual del Trabajo en los Libros de Lectura de la Escuela Primaria Argentina: Un Caso de Inmutabilidad Secular*. CENEP.
- Wittig, M. (1978). One is Not Born a Woman, en *Feminist Issues*, 1,2.
- Zhao, S., Djonov, E., Bjorkvall, A., & Boeriis, M. (2018). *Advancing multimodal and critical discourse studies: interdisciplinary research inspired by Theo van Leeuwen's social semiotics*. Routledge.



Anexos

ANEXO 1: Modelo original de fases de López Pena (2020) (continúa)

Tabla 1 – Fases para la realización de un análisis multimodal de un spot audiovisual

(continúa)

1ª Fase	Marcar el contexto del spot	<p>A este propósito se realizaría un acopio de documentación sobre todo los elementos relativos al artefacto multimodal que queremos analizar y su contexto. Esta labor ayudaría a conocer factores como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La intencionalidad. • La situación. • El registro lingüístico y comunicativo. • Los participantes en el evento comunicativo.
2ª Fase	Definir los modos y los descriptores	<p>En este punto se trata de reflexionar sobre qué es lo que realmente queremos analizar de este artefacto multimodal.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La primera cuestión que tenemos que tener en cuenta es si el artefacto multimodal es estático o dinámico. A este respecto, Bateman (2013) introduce un término apropiado para esta cuestión, que es la diferenciación o establecimiento de rasgos específicos que definen a un artefacto multimodal o a otro. Para dicha caracterización, este autor aporta el concepto de género y multimodalidad (BATEMAN, 2013). La primera observación que hace, en este sentido, es que no es lo mismo el análisis de un artefacto multimodal estático que la de un artefacto multimodal no dinámico, sino que, según la naturaleza de estos artefactos, la metodología de análisis puede variar sensiblemente. 2. En algunos casos quizás tengamos que analizar un contexto social de emplazamiento: pensemos, por ejemplo, en el análisis de una pintada de cuartos de baño o de un cartel que anuncia un festival de música popular; pero en otros quizás debamos analizar los medios de comunicación donde se visiona dicho artefacto: pensemos en un film, en un videoclip o en un anuncio, el tipo de artefacto que más nos interesa aquí. 3. Algo semejante podemos indicar con respecto a la selección de los modos que pueden ser casi infinitos, porque infinita puede llegar a ser nuestra curiosidad; así pues, en esta fase debemos acotar dentro de lo posible los diferentes modos a tratar. 4. Cuando escogemos los modos, acto seguido debemos diseccionar los diferentes descriptores de los que se va a componer este modo. De esta manera, si definimos un modo en un análisis de un artefacto multimodal audiovisual como "Personaje 1", entonces debemos establecer los descriptores que nos van a interesar de cada uno de los personajes: estos podrían ser, entre otros, vestuario, diálogo, lenguaje corporal, cronémica o proxémica.
3ª Fase	Preparar una plantilla para hacer un inventario de los elementos escogidos que aparecen en los modos	<ul style="list-style-type: none"> • Llegados a este punto cabe mencionar que existe un <i>software</i> específico para realizar un análisis multimodal de imágenes, sitios <i>web</i> y productos audiovisuales (JEWITT, 2006; LIM FEI <i>et al.</i>, 2015; O'HALLORAN <i>et al.</i>, 2008, 2014a, 2014b; ROHLFING <i>et al.</i>, 2006), aunque implica cierto coste económico y un proceso de aprendizaje para utilizarlo.

Tabla 1 – Fases para la realización de un análisis multimodal de un spot audiovisual

(conclusión)		
3ª Fase	Preparar una plantilla para hacer un inventario de los elementos escogidos que aparecen en los modos	<ul style="list-style-type: none"> • Para poder acercar esta metodología a todo tipo de aulas, proponemos la utilización de cualquier programa informático que deje trabajar en celdas. Más tarde, con ayuda de este <i>software</i>, configuraremos una parrilla en la que estableceremos dos grandes macromodos: uno en el que situaremos los modos estáticos –modos que permanecen inalterables durante una escena – y otro en el que situaremos los modos dinámicos – modos que cambian durante la escena. Una vez determinados los macromodos, procedemos a disgregar los modos y estos en descriptores.
4ª Fase	Segmentar el spot en unidades mínimas, esto es, en los planos de las secuencias	Para esto, extraemos un fotograma de un plano para emplazarlo en nuestra parrilla y así dispondremos de una referencia gráfica para el análisis de los diferentes modos. Cuando se trata de planos secuencia donde los cuadros varían, proponemos extraer un fotograma por cada cambio de cuadro.
5ª Fase	Completar las celdas correspondientes a cada descriptor	Una vez que hemos determinado el número de modos, el número de descriptores, la duración de las secuencias y que, asimismo, podemos extraer los planos y plasmarlos en un fotograma que podemos insertar en el espacio de nuestra parrilla destinada para tal fin, completamos las celdas correspondientes a cada descriptor.
6ª Fase	Completar los descriptores	A la hora de completar los descriptores sucede que siempre vamos aportar una visión parcial y subjetiva sobre los mismos. Una manera de mitigar esta subjetividad sería tener la posibilidad de obtener un grupo de control heterogéneo que hubiera podido aportar diferentes visiones sobre un mismo objeto. Dada la dificultad de llevar a cabo este propósito en un aula de Secundaria, puede resultar más funcional proponer el uso de un <i>software</i> gratuito de reconocimiento visual tal como Google API Vision o Microsoft Azure. El apoyo de los datos obtenidos mediante esta aplicación nos ayuda a complementar los datos obtenidos en los descriptores previamente establecidos. En el caso de Google API Vision, esta nos proporciona datos como el estado de ánimo denotado en la expresión facial de personajes humanos o humanizados. Debe de considerarse, en todo caso, que en el caso de personajes de animación personificados no reconoce a día de hoy las expresiones faciales y sus sentimientos correspondientes. Google asigna a los elementos que se encuentran en la imagen (figuras, lugares, animales, especies, etc.) una serie de sellos o atributos, aporta también correspondencias con otros <i>sites</i> en Internet y que están indexados por Google, indica si existe texto en la imagen, cuál es la paleta de colores que aparece en la imagen y los colores dominantes o mismo si es una imagen posiblemente acomodada a un público infantil-juvenil o no. Estos tipos de datos complementan de una manera importante el diseño de investigación sobre un artefacto multimodal y, por esta razón, pensamos que son una herramienta considerablemente útil para el fin que perseguimos.
7ª Fase	Sistematizar y analizar los datos obtenidos	Una vez completados todos los espacios destinados a los descriptores correspondientes en cada celda, obtendremos un corpus estandarizado de términos y datos tanto en cantidad como en calidad para poder comenzar el análisis del artefacto multimodal audiovisual que nos permita acceder a su significado global.

Fuente: Elaboración propia (2020).

ANEXO 2: Capítulo 07082SDPCC (continúa)

Código	07082SDPCC							
Tema	Discriminación hacia la mujer							
Sub-tema	Estereotipos en publicidad				Violencias			
	Forma II	Forma III	Forma II	Forma III	Forma II	Forma III	Forma II	Forma III
Frame visual								
Eslogan	Forma II	Forma III	Forma II	Forma III	Forma II	Forma III	Forma II	Forma III
Recursos comunicacional								
Diálogo								
Hablante I "Conductora "Fútbol de Calle"	Con mensajes que refuerzan que la mujer debe ser la que se encarga de la casa o que el adolescente debe ser el responsable en casa	o que solo los hombres son buenos en el volante.	¿Alguna vez se han dado cuenta de como en algunos temas que de publicidad aparecen todo tipo de discriminación?	Hablamos, específicamente, de aquellos mensajes publicitarios que glorifican que los labores de la casa son responsabilidad de la mujer	perpetuando el estereotipo de una de casa que solo se dedica a cuidar el hogar	Yo estoy preocupada o indignada de que hoy en día, aun países de nuestros Iberoamérica, aún existen mensajes publicitarios que refuerzan estereotipos y prácticas de discriminación que siguen a través de nuestros país.	¿Estoy exagerando?	Tanto me ha costado decir esto porque necesito creerme esto, porque hace mucho que tengo ganas de mostrar las opiniones de verdad, las girls adolescentes de segundo de secundaria, para mostrarlo apoyando para mostrar a un grupo de chicas y chicos que vienen a formar parte de la acción de hoy
Hablante II "Viva en casa"								
Hablante I "Profesora "Cinta Enciende la Llave"								
Recursos técnicos								
Ángulo	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público
Posición corporal	Recta, inclinada hacia adelante	Recta, inclinada hacia atrás	Recta, inclinada hacia adelante	Recta, inclinada hacia atrás	Recta, inclinada hacia atrás	Recta, inclinada hacia atrás	Recta, inclinada hacia atrás	Recta, inclinada hacia atrás
Gestos	Una mano sobre la mesa, palma abierta hacia la arriba, otra palma levantada y mirando hacia arriba	Ambas manos levantadas y palmas abiertas hacia arriba	Ambas manos sobre la mesa, manos tocándose	Manos sobre la mesa, palmas abiertas con dedos tocándose	Manos entrelazadas en pulso	Manos sobre la mesa, palmas abiertas	Manos entrelazadas en pulso	Manos sobre la mesa, palmas abiertas con dedos tocándose
Comentarios de apoyo de cámara	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada	Frontal, inclinada
Tamaño de frame	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot	Long shot

ANEXO 2: Capítulo 07082SDPCC (continúa)

Código		07082SDPCC								
Tema		Estadísticas de género								
Sub-tema		Estrategias de género en el deporte (solo hombre)								
Frame visual		Temas 33	Temas 34	Temas 35	Temas 36	Temas 37	Temas 38	Temas 39	Temas 40	Temas 41
Frame										
Recursos tecnológicos			Animación dibujo de niño	Animación dibujo de niño						
Diálogo										
Habilante 1 Conductiva a "Yanis Divita"	Me has hecho acordar a un amigo de mi promoción del colegio. Le gustaba el fútbol y a mí que fuer jugador, pero todos los otros chicos se habían ido y le dejaron			Lo recuerdas tanto que como más jugó y más fue famoso.	¿Qué club, y hasta pudo ser miembro de la selección de fútbol masculino del País?		¿Supongo que más acompañados porque los chicos no lo entendían y él que quería molestar.	¿Deben qué le hubieran hecho chicos que lo molestaran?	¿Empujó y ser un par de chicos de otros masculinos para que aprendiera de deportes.	
Habilante 2 "Yanis en el"		¿Cómo vas a pagar eso?, eso para tener	El fútbol es para los hombres.							
Habilante 1 Profesora "Julia Enrique Lilloaga"				¿Y qué pasó?		¿Cómo crees que se sentía cuando le decían esas cosas?				
Recursos didácticos										
Módulo	Frontal, compromiso intergeneracional con el público			Frontal, compromiso intergeneracional con el público	Frontal, compromiso intergeneracional con el público	Frontal, compromiso intergeneracional con el público	Frontal, compromiso intergeneracional con el público	Frontal, compromiso intergeneracional con el público	Frontal, compromiso intergeneracional con el público	
Posición corporal	Recta			Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	
Gestos	Palmas hacia arriba			Palmas mirando la otra dirección. Apuntando hacia abajo	Palmas abanico y hacia ellos		Apuntando las manos	Manos cruzadas		
Instrumentación										
Diagrama de flujo	Frontal, individual			Frontal, individual	Frontal, individual	Frontal, individual	Frontal, individual	Frontal, individual	Frontal, individual	
Tamaño de texto	Long (sin mediano)			Short mediano	Short mediano	Short mediano	Short mediano	Short mediano	Short mediano	Long (short mediano)

ANEXO 2: Capítulo 07082SDPCC (continúa)

07082SDPCC													
Estadísticas de género en los negocios													
Estadísticas de género en los negocios													
Unidad	Temas 41	Temas 42	Temas 43	Temas 44	Temas 45	Temas 46	Temas 47	Temas 48	Temas 49	Temas 50	Temas 51	Temas 52	
Temas abordados													
Temas		Temas 42	Temas 43		Temas 44	Temas 45	Temas 46					Temas 52	
Resumen temático			Atención de y atención de mujer con niños: cuando atiende al hijo, hombre o atendido con mujer: cuando atiende con atención entre los dos		Atención de y atención de mujer con niños: cuando atiende con atención con atención de hombre y mujer con atención entre los dos	Atención de y atención de mujer con niños: cuando atiende con atención con atención de hombre y mujer con atención entre los dos	Atención de y atención de mujer con niños: cuando atiende con atención con atención de hombre y mujer con atención entre los dos						
Objetivo													
Habilidad 1 "Construcción de 'Tu vida ideal'"												Por supuesto, Anabel es un buen ejemplo, pero su potencial está limitado. ¿Cómo puedes mejorar el mundo de Anabel?	¿Te sientas que hay un potencial oculto en la capacidad de los negocios (para ti o para el mundo)? ¿Cómo puedes mejorar el mundo de Anabel?
Habilidad 2 "Vive en el mundo"		El mundo de Anabel es un mundo de oportunidades, pero también es un mundo de desafíos.	No descuides a tus familiares por estar haciendo negocios de comercio. ¡Esa es tu familia!		Con inteligencia, ya estás viviendo.		No te preocupes por tus familiares, los negocios son un mundo de oportunidades.						
Habilidad 3 "Problemas de 'Tu vida ideal'"	Algunos problemas en el mundo de Anabel y Anabel están en el mundo de comercio, en la misma oportunidad y en el mundo de comercio. Cuando Anabel llega a un mundo, sus problemas son...		En el mundo de Anabel y Anabel...		El mundo de Anabel y Anabel es un mundo de oportunidades, pero también es un mundo de desafíos.		Algunos problemas en el mundo de Anabel y Anabel...					Claro que el mundo de Anabel y Anabel es un mundo de oportunidades, pero también es un mundo de desafíos.	¿Cómo puedes mejorar el mundo de Anabel? ¿Cómo puedes mejorar el mundo de Anabel?
Resumen temático													
Introducción													El mundo de Anabel y Anabel es un mundo de oportunidades, pero también es un mundo de desafíos.
Problemas de comercio													Por supuesto, Anabel es un buen ejemplo, pero su potencial está limitado.
Resumen													¿Cómo puedes mejorar el mundo de Anabel? ¿Cómo puedes mejorar el mundo de Anabel?
Construcción de 'Tu vida ideal'													Por supuesto, Anabel es un buen ejemplo, pero su potencial está limitado.
Temas de comercio													Por supuesto, Anabel es un buen ejemplo, pero su potencial está limitado.

ANEXO 4: Capítulo 14083SDPCC (continúa)

Código Tema Sub-tema	14083SDPCC				14083SDPCC					
	Ejemplos de género				Ejemplos de género					
	Ejemplos de entornos (temas)				Ejemplos de entornos (temas)		Ejemplos de entornos (temas)		Ejemplos de entornos (temas)	
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9	Tema 10
Temas visuales										
Búsqueda contextual										
Diálogo										
Hablares "Comentar" "Resumen Noticias"	Estaba en una videollamada con unos diez y uno de ellos me preguntó porque había que hacer un video. El momento de despedirse alguien le dijo: ¿Qué pasó, no tenéis que hacer video de refugio?	Y así todos empezaron a tratar de irse. Habíamos un rato más y ya quedábamos unos cuantos. Al final de unos minutos llegó alguien al que hice el comentario de la refugio, y le dije que así está a que su comentario me había sido interesante porque el hecho de que un hombre quede a su lado, no lo comenta en una refugio ni en un caso.	uno que es su responsabilidad como padre. El se quedó pensando un día que tenía un hijo, que no se había dado cuenta de lo que había hecho. Y lo otro que era sobre de cosas ocultas porque en nuestro día a día normalmente algunos momentos que pensamos que una persona tiene que hacer tal cosa porque es hombre o tal cosa porque es mujer.	triper una persona en así por trabajar una historia, y finalmente con un momento que pueden hacer o desentender a alguien o eso definitivamente está bien.	¿Aves, por dónde empezó?		Profesora Berta, ¿cómo empezó?		También.	
Hablares "Profesora Berta" "Pasa?"					Hola Ana María		¿Empieza, cómo quería saber cómo estaba?			¿Qué es eso que tienes ahí?
Recursos lingüísticos					Comprometida con algo (brevedad en el análisis)	Comprometida con algo (brevedad en el análisis)	Formal, compromiso interpersonal con el público			
Postura corporal	Incluido/hacia adelante	Recta	Recta	Recta	Recta	Ángula	Recta, hacia adelante			
Gesto	Puños cerrados sobre la mesa	Andar mano abierta tirando hacia arriba, brazo izquierdo levantado de la mesa	Dedo índice levantado en el brazo derecho levantado, brazo derecho hacia abajo	Dedo índice levantado en el brazo derecho levantado, brazo derecho hacia abajo			Mano en puño cerrado por arriba la página	Mano en puño cerrado por arriba la página	Puños sobre la mesa, dedo de la mano	
Prosodia										
Ángulo de cámara	Formal, inclinado	Formal, inclinado	Formal, inclinado	Formal, inclinado			Formal, comprometida	Débil, indiferente	Formal, inclinado	
Tamaño de frame	Close up mediano	Long shot	Close up mediano	Long shot	Close up mediano	Long shot	Close up mediano	Long shot	Close up mediano	



ANEXO 4: Capítulo 14083SDPCC (continúa)

				Comunicación de los estereotipos y lenguaje afónico				Wallas de video	
Fuente III	Fuente IV	Fuente V	Fuente VI	Fuente VII	Fuente VIII	Fuente IX	Fuente X	Fuente XI	Fuente XII
									
								Fuente 1	Fuente 2
Re, analiza momento de escribir un texto para ser leído en una familia.		Sobre la importancia de conocer las potencialidades y limitaciones de cada uno y uno para fortalecer el respeto por las diferencias y por qué las relaciones sean más equitativas dentro de la familia.		¿Así? ¿Como qué diferencia?	Si, justo estuvo hablando con otros amigos y amigos sobre el tema. Y cómo sobre los estereotipos afectan nuestra familia.		Y ya entonces de vuelta	Antes del caso comercial, la profesora y el administrador como dentro de las familias las situaciones de desigualdad que están, muchas veces, se originan por prejuicios basados en estereotipos o prejuicios.	En adelante, muchas veces no nos damos cuenta de que lo que hacemos a veces está mal
	Y, ¿cómo qué tema?		Mira, y es que pensé que te iba a encontrar más relajado, más tranquilo, pero este tema que mencionas es muy importante, hace poco con la cuarentena, las diferencias dentro de muchos hogares se hicieron bastante más evidentes porque todos estamos en casa todo el día y todos los días.	Los estereotipos de género, por ejemplo, muchas personas, tanto hombres como mujeres, piensan que son las otras quienes se tienen que encargarse de las obligaciones del hogar y no debería ser así.		Por supuesto, pero esto no solo ocurre con el tema del género, muchas veces dentro de una familia se familiar porque es diferente, porque alguien tiene más habilidades que otro, por el aspecto físico, y muchas veces estos temas que negativos se van desarrollando y se definen como bien los piensas, ya que se recuerdan desde de un niño o de una niña aparentemente involuntaria.			
								Fuente 1, compromiso interpersonal con el público	Fuente 2, compromiso interpersonal con el público
								Fuente 1	Fuente 2
								Fuente 1, aliento cuando hacen cosas	Fuente 2, aliento cuando hacen cosas pero motivados
								Fuente 1, motivado	Fuente 2, motivado
								Long shot mediano	Long shot mediano

ANEXO 4: Capítulo 14083SDPCC (continúa)

Evaluación de competencias							Como observo un estereotipo				
Temas I	Temas II	Temas III	Temas IV	Temas V	Temas VI	Temas VII	Temas VIII	Temas IX	Temas X	Temas XI	Temas XII
											
Ficha 1	Ficha 1			Ficha 4	Ficha 4	Ficha 4	Ficha 7		Ficha 9		Ficha 12
				Texto en pantalla	Texto en pantalla	Texto en pantalla			Texto en pantalla		Texto en pantalla
Se cambian, muchas veces no solo dentro de un día de que lo que observamos y hacemos en el día	entonces la profesión nos dice a día un ejemplo		¿?				Respecto, la segunda. Lo que dice que los niños son con más seguridad y resiliencia que los chicos		Si punto, una frase "Te toca hacer el discurso" también parece basada en un estereotipo, ¿no?		Entonces el prejuicio es como porque algo sobre una persona por adelantado en conciencia realista
		¿Entonces, entre esta de los temas y cuando observo en el día de ellos cuáles profesiones parecen?		¿La primera frase es "Te toca hacer el discurso"?	¿La segunda frase es "Los chicos son más seguros y resiliencia que los chicos"?	¿Cuál de ellas creen que está basada en estereotipos?		Claro! Muchas personas pueden pensar que es una realidad, un hecho, algo que es así porque es personal, naturalmente, con fuentes también puede ser más seguro y resiliencia, obviamente una mujer puede tener estas características, pero eso no quiere decir que el estereotipo que es así solo por el hecho de ser mujer		Bueno, tiene mucho que ver con el contexto y cómo se habla, pero así como esta frase está relacionada a una responsabilidad o porque alguien pudo pensar, está decir que es momento de que lo hagan, como si hubiera un discurso pronto. Entonces me debería ser considerado como un estereotipo.	
Fornal, competencias interpersonales con habilidades	Fornal, competencias interpersonales con habilidades						Fornal, competencias		Fornal, competencias interpersonales con habilidades		Fornal, competencias interpersonales con habilidades
Ficha	Ficha						Ficha		Ficha		Ficha
Fichas al menos cuando ficha está por indicación	Fichas cuando						Fichas al menos, una hora de tiempo y una hora más		Fichas cuando y presentadas		Fichas al menos ficha arriba
Fornal, modulares	Fornal, modulares						Fornal, modulares		Fornal, modulares		Fornal, modulares
Long short mediano	Long short mediano						Long short mediano		Over up mediano		Long short mediano



ANEXO 4: Capítulo 14083SDPCC (final)

				14083SDPCC	
				Discriminación hacia la mujer	
Que es prejuicio, estereotipo y su relación con la discriminación				Definición de la discriminación	
Toma 32	Toma 33	Toma 34	Toma 35	Toma 1	Toma 2
					
Texto en pantalla	Texto en pantalla			Frame 1	
Entonces el prejuicio es como pensar algo sobre una persona por adelantado sin conocerla realmente	El estereotipo sería etiquetar o encasillar a esa persona pensando que es de una manera u otra	lo que finalmente desencadena en discriminación que es la respuesta frente al desagrado de esos estereotipos y prejuicios		Ya voy entendiendo, y ¿qué hay de la discriminación?	
			Exacto, tu explicación es muy clara		Viste que hay muchos prejuicios en nuestra sociedad, en nuestras familias, ¿cierto? y estos prejuicios se normalizan y la gente piensa que es algo común, es así como estos se convierten en estereotipos, es muy común desarrollar un trato diferente y perjudicial hacia la otra persona por motivos de sexo, ideas políticas, creencias, gustos, apariencia o cualquier otro tema. Y una vez que tratas a una persona de una manera diferente ahí está la discriminación.
Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público		Frontal, hacia el público, compromiso interpersonal	
Recta	Recta, inclinada hacia adelante	Recta		Recta	
Palmas abiertas hacia arriba	Puños cerrados	Palmas abiertas hacia arriba		Mano derecha levantada con la palma abierta hacia arriba, mano izquierda pegada al pecho	
Frontal, involucrado	Frontal, involucrado	Frontal, involucrado		Frontal, involucrado	
Long shot mediano	Long shot mediano	Close up mediano		Close up mediano	

ANEXO 5: Capítulo 15074SCOM (continúa)

Código	Distrito de San Mateo									
	Estrategias									
Nombre	Presentación, entrega y seguimiento									
Objetivo	Forma 1	Forma 2	Forma 3	Forma 4	Forma 5	Forma 6	Forma 7	Forma 8	Forma 9	Forma 10
Nombre	[Imágenes de presentaciones en video]									
Resumen	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo	Buena conexión de un león de ray de fondo
Objetivo										
Indicador de Conducir de "Formas de la Salud"			No me quiero desmoronar, yo solo quiero educar	No queremos prohibición, buscamos amor	En Chile, Perú, Paraguay o Brasil, lo que importa es que te escuches en Argentina	No me quiero desmoronar, yo solo quiero educar, no queremos prohibición, buscamos amor		Queremos Reducir los niveles del maltrato, así como lo dice mi hermana Mariana		
Indicador de Profesora "Mujer Consciente"									No comemos mucho entre género masculino	pero con salud se ha pagado el costo
Resumen										
Mensaje	Fuera de pantalla, no comprometido	Fuera de pantalla, no comprometido	Fuera de pantalla, comprometido interpersonal con el público	Fuera de pantalla, comprometido interpersonal con el público	Fuera de pantalla, comprometido interpersonal con el público	Fuera de pantalla, comprometido interpersonal con el público	Fuera de pantalla, comprometido interpersonal con el público	Fuera de pantalla, comprometido interpersonal con el público	Fuera de pantalla, no comprometido	Fuera de pantalla, no comprometido
Posición	Angular, inclinado hacia arriba	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Angular, no involucrado	Angular, no involucrado
Destino	Menos en la gama puesta en la cabeza	Brazos cruzados ligeramente	Brazos levantados, palma en pantalla	Brazos levantados ligeramente, dedo apuntando al up	Brazos levantados con el dedo índice apuntando hacia arriba	Menos mirando hacia el mismo	Menos mirando hacia el mismo	Brazos levantados con manos apuntando hacia arriba		Brazos levantados con puños
Oratoria										
Angulo de Torsión	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado	Angular, involucrado
Torsión	Long shot	Long shot	Close up, medio	Close up, medio	Long shot	Close up, medio	Long shot	Long shot	Long shot	Angular, involucrado Long shot



ANEXO 5: Capítulo 15074SCOM (continúa)

		Indicador									
		Mujeres representativas y avances recientes de sus logros									
		Español de mujer en educación					Inglés				
		Temas 01	Temas 02	Temas 03	Temas 04	Temas 05	Temas 06	Temas 07	Temas 08	Temas 09	Temas 10
Temas visuales											
Referencia cartográfica	Temas 01	Temas 02	Temas 03	Temas 04					Temas 08	Temas 09	Temas 10
Diálogo											
Habilidades o Conductas "Temas de Acción"	Este profesor es tan flexible y lo mejor es que al inicio del programa estuvo pensando una manera en mostrar los trabajos de investigación y mi padre me ayudó a lograr así que lo haré a modo de mi blog que es una gran idea	es hay un dato muy interesante que quería compartir con ustedes, estudian esto	la primera mujer en estudiar en una universidad en Sudamérica fue peruana	la mamá María Trinidad Bolívar, nacieron en Guaya	el ingreso a la universidad San Antonio de los Andes 1875	de imagino lo difícil que tuvo que haber sido lograr esto en esa época			Es una foto para empezar ¿verdad? están bien y listo para seguir analizando el texto ¿verdad? entonces		El cambio de MRAA para un rol más activo mundial de ellas que no están en el mundo con ellas prácticas como el matrimonio prematuro lo violamos por motivos de sexo o la legislación discriminatoria que impiden a muchas ellas ir a la escuela o terminar
Habilidades o Profesiones "Temas de Acción"							Hay que reconocer la lucha de las que estudiaron antes que nosotros y nosotras, y tomarlo como ejemplo para también dejar una huella para las próximas generaciones.		ahora lo que nos va continuar con el tema que empezamos en la clase pasada no olviden que es importante darle contexto a la lectura para poder entender mejor la información		
Recursos	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público					Frontal, compromiso interpersonal con el público		
Función	Activa	Activa	Activa	Activa					Activa		
Contenidos	Mensaje sobre la mesa	Mensaje derecho al frente con la palma hacia arriba, leyendo sostiene el teléfono	Mensaje derecho al frente, leyendo sostiene el teléfono	Mensaje derecho al frente leyendo hacia el público, leyendo sostiene el teléfono					Mensaje juntas entrelazadas, brazos hacia la izquierda del cuerpo		
Estimulo											
Región de Tamaño	Frontal, mediana Long shot mediano	Frontal, mediana Long shot	Frontal, mediana Long shot	Frontal, mediana Long shot					Frontal, mediana Long shot mediano		

ANEXO 6: Capítulo 19115SCOM

EDUCACIÓN								
Situación de las mujeres								
Que es la igualdad de género					Valoración de la igualdad de género		Cambio al público involucramiento	
Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9
Formato visual								
Recursos comunicacional	Frame 1					Frame 2		
Objetivo								
Habilidades 0 Conductor "¿Quién es la mujer?"	Profesora Julia, nos ha llegado una pregunta de Kevin desde Lima.				Profesora, estas ideas son fundamentales y la base para armar la instancia contra la mujer.	En todos y todos asumimos que tanto varones como mujeres tenemos los mismos derechos y oportunidades y valoramos lo mismo a ambos una sociedad mejor.		
Habilidades 1 Proceso off grade		¿Suena bien a todos, ha escuchado a mis profesoras hablar de la igualdad de género ¿qué significa?						
Habilidades 2 Profesora 11			Interacción grupal	Según nuestro currículo nacional de la educación básica del 2021, todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. Por ello 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 de género real los derechos, deberes y oportunidades de las personas se ajustan en las mismas condiciones y posibilidades.			¿Mujer no lo podría haber dicho mejor? Sería muy bueno que compartiera sus experiencias con su familia. Explicarles el contenido del texto usando el organizador y promover la reflexión acerca de la importancia de erradicar la violencia contra la mujer.
Recursos técnicos								
Sitio web	Frontal, compromiso interpersonal con el público					Frontal, compromiso interpersonal con el público		
Acción corporal	Activa					Activa		
Género	Mater lequanda sosteniendo el celular					Mater lequanda hacia el grupo-forma pose de triángulo		
Cronología								
Algunos de roles	Frontal, involucrado					Frontal, involucrado		
Temas de temas	Buen mañana					Buen mañana		

ANEXO 7: Capítulo 16112SCOM (continúa)

Código	16112SCOM										
Tema	Estrategias										
Sub-tema	Falta de acceso a oportunidades en educación para mujeres										
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9	Tema 10	Tema 11
Formato visual											
Recursos comunicacionales		Texto con animación y fuente									
Diálogo											
Hablaante I Conductora "Yanis Olafía"		De acuerdo. Luego del incidente, Susana le explicó a su madre que había ido a entregar una carta que contenía la respuesta de una universidad extranjera. ¿Qué decía esta carta? Que esa universidad, que durante dos siglos educó solo a varones - y que acaba de abrir sus puertas a mujeres -, la aceptaba como alumna. Susana fue una de las primeras y estudió dos profesiones: Geología y Literatura Francesa. En su primer trabajo como geóloga, era la única mujer y trabajó, junto con ella, otros varones.		Me recuerda un poco a la historia de San Juanita Inés, profesora. Hasta hace un tiempo no se permitía que mujeres estudiaran en universidades.	Por otro lado, cuando hace pensar que Susana, así como Juana, luchó por sus sueños de estudio, y al hacerlo, empezó en un ambiente social gracias al cual, hoy en día, yo he podido terminar la universidad sin problemas.	Pero si he escuchado que algunas profesiones se consideraban solo resalta sólo por hombres.			Por ejemplo, sí, me recuerdo ver a una mujer como conductora de bus o taxi.	Profesora, algunas personas creen que las mujeres no deberían dedicarse a ciertas actividades, por ejemplo, los trabajos de la casa, que tanto se asocian con las mujeres y no con los hombres, son, de por sí, mismas ellas cuando, en realidad, el trabajo doméstico es una piedra angular de la economía de un país.	al mismo tiempo, debería ser una elección posible para hombres y para mujeres por igual, tal como el trabajo en una empresa, oficina laboratorio o comercio.
Hablaante II Profesora "Patricia Cuatrecasas"	¿Siguen leyendo, Juan?		¡No! ¡No, ¿qué opinas de este párrafo en particular Yanis?				Por ejemplo, hace tiempo, carreras como la ingeniería civil, de minas o incluso medicina o derecho, eran consideradas carreras específicas entre las varones, pero, con el pasar del tiempo, cada vez más y más mujeres estudian estas profesiones y, actualmente, destacan en sus áreas.				Con la lección de este texto, tenemos un poco más claro cómo es que han existido, y siguen existiendo, estereotipos y roles que se le atribuyen a las mujeres y a los hombres, y que eso genera una brecha que crea desigualdad.
Recursos											
Medio					Frontal, compromiso interpersonal con el público				Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	
Posición corporal					De pie				De pie	De pie	
Gestos					Mano encima de la cabeza en ocasiones				Mano levantada al haciendo gesto de confusión	Gesto al intentar, puños cerrados sobre la mesa.	
Demografía											
Ángulo de cámara					Frontal, involucrado				Frontal, involucrado	Frontal, involucrado	
Ángulo de frame					Largo shot medio				Largo shot medio	Largo shot medio	

ANEXO 7: Capítulo 16112SCOM (continúa)

Código		16112SCOM							
Tema		Estrategias de género							
Sub-tema		Valores sobre roles, estereotipos, en deportes			Tema 16				
Fuente visual		Tema 16	Tema 16	Tema 16	Tema 16	Tema 16	Tema 16		
Recursos computacionales		Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4	Fuente 5	Fuente 6		
Objetivo									
Habilidad 1 Comunicación "Vamos a leer"	<p>¿Qué rol tenía más interesante, profesional? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona con el rol tradicional masculino como el de un hombre?</p> <p>ella es una mujer que ha logrado sus metas superando obstáculos difíciles y ha logrado sus sueños como deportista.</p> <p>Y no es posible creer que una persona que no ha logrado nada por ser mujer o hombre.</p>								
Habilidad 4 Profesora "Vamos a leer"	<p>Como hemos visto al día de hoy, estas experiencias nos han ayudado a reconocer que, en cuanto a igualdad, también actual los mujeres, usualmente, nos enfrentamos como seres humanos y no como seres de diferentes géneros. Como la discriminación o la falta de oportunidades de igualdad de género, por eso, es muy importante que aprendamos a relacionarnos con igualdad y a no marginar a nadie, más en la única manera que hemos de construir un futuro y crecer como país.</p>								
Recursos									
Medio	Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público						
Trayectoria corporal	Recta	Recta	Recta						
Manos	Mano en la mano	Mano izquierda mirando hacia arriba y la mano derecha hacia abajo	Mano, mano izquierda mirando hacia arriba y la mano derecha mirando hacia abajo						
Comunicación									
Ángulo de cámara	Frontal, medio codo	Frontal, medio codo	Frontal, medio codo						
Tamaño de frame	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot mediano						
				<p>Desventilar y tener un rol a aprender en casa, entonces leyendo un pequeño libro de amor.</p>	<p>ellos que están leyendo libros, personas de una escritura muy importante, ella es de los favoritos.</p>	<p>Los Juanes, me gustó el cantante que escribió y su forma también es muy interesante.</p>	<p>ella fue una mujer maravillosa, ella fue una mujer maravillosa, ella fue una mujer maravillosa, ella fue una mujer maravillosa.</p>	<p>pero no puede ir a la universidad, pero en aquella época las mujeres no podían ir a la universidad.</p>	<p>ella que lo pensó con que está en la parte más interesante de su historia, ella es la que logró superar esta discriminación y que se volvió a una figura tan importante en la literatura mundial.</p>
				Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público	Frontal, compuestos interpersonal con el público
				Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta
				Mano izquierda mirando hacia arriba y la mano derecha hacia abajo	Mano sobre la mesa sosteniendo libro	Mano derecha mirando hacia arriba y la mano izquierda mirando hacia abajo	Mano izquierda mirando hacia arriba y la mano derecha hacia abajo	Mano izquierda mirando hacia arriba y la mano derecha hacia abajo	Mano sobre la mesa sosteniendo libro
				Frontal, medio codo	Frontal, medio codo	Frontal, medio codo	Frontal, medio codo	Frontal, medio codo	Frontal, medio codo
				Long shot	Long shot	Long shot	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot

ANEXO 8: Capítulo 1811STUT (continúa)

Código	HRRS 1811								
Tema									
Sub-tema									
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8	Tema 9
Frame visual									
Recorrido contextual adicional									
Diálogo									
Hablaante 1 Conducidor "Rodrigo Chaves"		Hola Yaremi		es, es muy importante que tengamos claro que ser hombre o mujer no determina nuestras habilidades las tareas que podemos asumir o los sueños que podemos tener para nuestro futuro			por ejemplo imaginate si todos creyeran lo que equivocadamente pensaban formando de chicos y que sólo las mujeres deben dedicarse a las tareas del hogar eso sería muy injusto porque les obligaría a que sólo ellas se ocupen de eso y esto podría limitar su desarrollo en la escuela y otros espacios		esta quien debe desarrollarse con libertad es lo que más le gusta hacer diferentes de cualquier tipo en discriminación y la discriminación es violencia
Hablaante 2 Conducidora Yaremi Patricia	Hola Rodrigo		Vi que estuviste dialogando con el/ella sobre la igualdad entre chicos y chicas sobre eso estamos investigando		definitivamente, porque hacer distinción de este tipo puede ser un acto de violencia, es similar a lo que sucede con la discriminación que como ya sabemos es un gran obstáculo para que todas y todos podamos desarrollarnos en igualdad de condiciones	este tipo de actitudes por muy pequeñas que parezcan se van quedando en la mente de las personas y generan una idea equivocada de que una chica es incapaz de lograr ciertas cosas y de que sólo debe limitarse a determinadas actividades		claro que es un problema que no sólo nos afecta a nosotros las mujeres	
Hablaante 3 Profesora									
Hablaante 4 invitado especialista									
Características de la actividad									
Móvil	Ángula, hacia otro participante, conexión		Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público		Frontal, compromiso interpersonal con el público		Frontal, compromiso interpersonal con el público
Postura corporal	Inclinada hacia atrás		Recta	Recta	Recta		Recta		Recta
Gestor	Mano derecha levantada con la palma hacia la otra participante		Mano levantada al medio con las palmas abiertas hacia abajo	El otro levantado al medio y mano tocándose el pulgar con el índice	Mano izquierda con palma abierta hacia atrás		Mano levantada con las palmas abiertas en paralelo		Puños cerrados
Comunicación									
Ángulo de cámara	Diferente, rotacional		Frontal	Frontal	Frontal		Frontal		Frontal
Tamaño de frame	Lang shot		Shot mediano	Long shot mediano	Shot mediano		Long shot mediano		Long shot mediano

ANEXO 10: Capítulo 18115SCOM (continúa)

Código	18115SCOM							
Tema								
Sub tema	Situación de la referencia con la mujer: violencia							
Frame visual	Toma 1	Toma 2	Toma 3	Toma 4	Toma 5	Toma 6	Toma 7	Toma 8
Recurso								
Contribuciones								
Objetivo								
Habiente 1 Conductora Stephanie Cruz	no a los supuestos que en la calma	no cambian nada	no crecieron ahí	a cada minuto de cada semana	no saben cosas, no saben temores	destruyen sus cuerpos, los desaparecen	no dicen sus nombres por favor	contamos un mundo pedimos justicia
Habiente 2 Conductor Junior Bajar								
Habiente 3 Profesora Becy Maza								
Escenas								
Mirada	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público
Posición corporal	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta
Gestos	Brazos pegados al cuerpo	Brazos pegados al cuerpo	Brazos levantados, palmas abiertas	Manos juntas	Manos juntas y pegadas al pecho	Mano izquierda apuntando a la cámara	Manos entrelazadas, pegadas al pecho	Puño levantado apuntando hacia la cámara
Geometría								
Ángulo de cámara	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal
Tamaño de frame	Long shot	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot mediano, zoom in	Shot mediano, zoom in	Long shot, zoom in	Long shot mediano, zoom in	Long shot mediano, zoom in

ANEXO 10: Capítulo 18115SCOM (continúa)

Código								
Tema								
Subtema	De trabajo a la reflexión							
Frame visual	Toma II	Toma III	Toma IV	Toma V	Toma VI	Toma VII	Toma VIII	Toma IX
Recurso Categorización Código								
Hablante 1 Conducitore Stephanie (Druh)	gitaras por cada diez minutos	que usamos fuerte nos queremos más	Se compartió algunas líneas de la canción al modo de sus guitarras	ella es más una para poder ser boleros sistema colombiano y peruano	la violencia contra las niñas y las mujeres es un problema presente en muchos países			Es más que nunca te invito a participar con tus comentarios y preguntas escribiendo a comunicacion@colciencias.gov.co
Hablante 2 Conducitor Junior Bajar						siempre en el período cívico con los estudiantes		
Hablante 3 Profesora Betzi Mora								
Resumen Métricas								
Mirada	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público
Posición corporal	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta
Gestos	Manos cerradas	Manos semicerradas mirando hacia arriba	Manos entrelazadas	Manos entrelazadas	Junior manos entrelazadas, Stephanie manos abiertas y mirando hacia arriba	Stephanie manos entrelazadas, Junior manos abiertas y mirando hacia arriba	Manos abiertas en paralelo, siendo entrelazadas hacia la cámara	Manos entrelazadas
Cometografía								
Ángulo de cámara	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal
Tamaño de frame	Long shot mediano, zoom in	Long shot mediano	Long shot	Long shot	Long shot	Long shot	Shot mediano	Shot mediano

ANEXO 10: Capítulo 18115SCOM (continúa)

Código	A quienes se dirige			Situación de las imágenes intermedias					
Tema									
Sub-tema									
Frame principal									
Recursos (contenidos escritos)									
Diálogo									
Material 1 Conductora Soylatino Ortiz	por ejemplo tengo una amiga que piensa que entre amigos en lugar de estar la violencia está a más violencia ¿no que piensas?	pensé entonces se dirige a aquellas personas que muchos se abusan de ellas especialmente de las mujeres	algunos que lo violencia contra las mujeres como niñas adolescentes jóvenes adultos adultos mayores no es un tema nuevo pero desde cualquier por qué existe	denunció profesora cómo está qué le parece el tema de hoy					
Material 2 Conductor Junior Mijar				es como tú estás viendo como te diriges en las noticias de cómo la mujer se abusa en un objeto de maltrato de abuso o incluso de muerte					
Material 3 Profesora Betzi Mora				se abusa de feministas según lo revela entre otras cosas se han visto movimientos y otros en esta línea de vida					
Material 4 Profesora Betzi Mora				es como que entre la violencia más que así así entre de entre cómo cómo cómo que favorece influencia que influencia en la violencia contra las mujeres. Al decir que tenemos de información podemos llegar a tener un conocimiento más amplio de esa tema...					
Material 5 Profesora Betzi Mora				la foto que estamos mostrando hoy, las preguntas que hicimos nos sirven de una posibilidad para reflexionar sobre cómo está el mundo ahí ¿cómo es la violencia contra la mujer					
Material 6 Profesora Betzi Mora				primero en cómo abusa la salud y calidad de vida de las mujeres y segundo en cuáles son los recursos o factores que favorecen que denuncie que este tipo de violencia					
Recursos visuales									
Mirada	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público				Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público
Posición corporal	Riaca	Riaca	Riaca				Riaca	Riaca	Riaca
Gestos	Menos entrelazadas	Menos entrelazadas cogiendo el teléfono	Palmas abiertas hacia arriba				Palmas abiertas hacia arriba	Menos entrelazadas	Menos con índice y pulgar juntos
Demografía									
Ángulo de cámara	frontal	frontal	frontal	Oblicuo, inferior			frontal	frontal	frontal
Tamaño de tema	Shot mediano	Shot mediano	Shot mediano	Long shot			Shot mediano	Shot mediano	Shot mediano



ANEXO 10: Capítulo 18115SCOM (continúa)

Código	Tema	Sub-tema	Situación de la mujer: cómo diseñar la COMU					Situación de la mujer
			Escena 26	Escena 27	Escena 28	Escena 29	Escena 30	
Frame visual								
Recurso comunicacional								
Diálogo								
Participante 1 Conductora Stephanie Cruz			antes de ir al contenido de las mujeres escritoras empezamos analizando cómo esta situación de violencia se ha venido desarrollando durante la pandemia	chicos y chicas de la promo 2020, ¿cómo se ha ido desenvolviendo la violencia contra la mujer?				profesora se encontró una información importante de la organización mundial de la salud que quiero compartir
Participante 2 Conductor Junior Márquez					diversas maneras			
Participante 3 Profesora Terzi Mazo	como que esta apertura presentaba la siguiente situación					Muy bien, a pedido de Stephanie empezamos mostrando una infografía que nos muestra información e importancia de la segregación de las mujeres a nivel mundial, a la violencia contra la mujer	este infografía dice que 200 millones de mujeres y niñas de 15 a 49 años han sufrido violencia física y sexual por parte de la pareja en el último año pero con este dato es antes de la pandemia desde el comienzo de la pandemia la violencia contra las mujeres especialmente la violencia doméstica se ha intensificado	
Recursos técnicos								
Mirada			Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público			Dirigida a objeto, reacción transmissa
Posición corporal			Recta	Recta	Recta			Recta
Gestos			Mano derecha a la cintura, mano izquierda levantada con puño cerrado, pose de taca	Stephanie apunta a la cámara	Junior con brazos abiertos			Mano derecha a la cintura, mano izquierda levantada con puño cerrado, pose de taca
Geometría								
Ángulo de cámara			Frontal	Frontal	Frontal			Frontal
Tamaño de frame			Shot mediano	Long shot	Long shot			Shot mediano

ANEXO 10: Capítulo 18115SCOM (continúa)

Código	Temas	Recursos legales: Colombia?			Recursos legales: Colombia?			Situación de la mujer: otras		
Sub-tema	tema 34	tema 35	tema 36	tema 37	tema 38	tema 39	tema 40	tema 41	tema 42	tema 43
Formato visual										
Recurso documental										
Formato										
Mediador 1 Conductora Stephanie Cruik	La violencia contra la mujer constituye un grave problema a nivel mundial y una violación de los derechos humanos de las mujeres en todo el mundo. La violencia física o sexual es particularmente alarmante y puede tener graves consecuencias para la salud y el bienestar.							Las otras son aún más evolutivas		
Mediador 2 Conductor Junior Bájor					Profesora Betzi, estoy segura de que muchas mujeres no han escuchado ni saben que está ley existe en la escuela y es necesario que hagamos difusión.					
Mediador 3 Profesora Betzi Méndez		Así es, la información que hemos obtenido y analizado con las organizaciones mundiales pero a pesar de tener información del ámbito nacional tenemos la ley número 1712 de 2014, ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar.	Conociendo esta ley	Como no se presenta el artículo 1 sobre el objetivo de la ley.		De acuerdo con los sistemas también es importante conocer el plan nacional contra la violencia de género 2016-2021	Los mostraré los cuadros para tener una mirada amplia del problema sobre la violencia y sobre todo para que tengan una idea de lo que puede estar pasando en cada familia peruana.			
Recurso audiovisual										
Minuto					Frontal, compromiso interpersonal con el público					
Posición corporal					Recta					
Gestos					Palmas abiertas hacia arriba					
Características										
Ángulo de cámara					Frontal					
Tamaño de frame					Shot mediano					

ANEXO 10: Capítulo 18115SCOM (final)

Código				
Tema				
Sub-tema		Mensaje sobre el estado	Victimas	Cuestionamiento del estado
	Toma 44	Toma 45	Toma 46	Toma 47
Frame visual				
Recurso comunicacional				
Díálogo				
Hablante 1 Conductora Stephanie Orué	realmente es una cruda realidad			
Hablante 2 Conductor Junior Béjar				creo que el problema es que la ley no se está cumpliendo a cabalidad
Hablante 3 Profesora Betzi Meza		Es importante mencionar que es obligación del estado peruano en cumplimiento con los estándares internacionales y nacionales adoptar acciones concretas en todos los niveles de gobierno nacional regional y local para luchar contra la	en las que las víctimas son principalmente mujeres niñas y adolescentes	
Recursos kinéticos				
Mirada	Frontal, compromiso interpersonal con el público			Frontal, compromiso interpersonal con el público
Posición corporal	Recta			Recta
Gestos	Manos entrelazadas			Palmas abiertas en paralelo, dirigidas hacia afuera
Cinematografía				
Ángulo de cámara	Frontal			Frontal
Tamaño de frame	Shot mediano			Shot mediano

ANEXO 11: Capítulo 19114SCS (continúa)

Código		EEN002					Participación de mujeres en política		
Tema		Las consecuencias de la discriminación y equidad de género							
Subtema		Valores de la discriminación					Participación de mujeres en política		
		Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8
Fotografía visual									
Recursos comunicacionales		Texto en pantalla					Texto en pantalla		
Diálogo									
Hablaante 1 Profesora		Algunas que recuerde que, pese a la falta de género de la época, muchas mujeres se alzó para tener como suya Pinar y Fernando Zubaga.					Y porque con la gente fue toda así!		
Hablaante 2 Construtora Yaremis Torres			Alé, claro seguro muchas le recomendaron porque fueron amigas de los cuailles, pero ellas tienen un valor en sí mismas y fueron por algunas de ellas que se aplicaron en esta época.	No solo fueron amigas de los cuailles			¿Por qué?		
Recurso didáctico									
Mirada			Formal, digno al público, compuesto interpersonal	Formal, digno al público, compuesto interpersonal					
Posición corporal			Recta	Recta					
Gestos			Amos manos sobre la mesa en pulso	Palmas abiertas no ardo hacia arriba, brazos levantados					
Cronotopografía									
Ángulo de cámara			Formal, verticalizado	Formal, verticalizado					
Tamaño de frame			Dist mediano	Dist mediano					



ANEXO 11: Capítulo 19114SCS (final)

Código	ETHSCS						
Tema							
Sub-tema	Valoración	Participación	Valoración	Participación	Valoración	Participación	
	Tema 11	Tema 12	Tema 13	Tema 14	Tema 15	Tema 16	Tema 17
Frame visual							
Recurso comunicacional	Frame 5		Frame 6		Frame 7		
Dilogo							
Hablaante 1 Profesora		Efectivamente, los cambios sociales tomar tiempo.		La mujer es mal vista si se sospecha que acumula acciones y actividades solo permitidas a los hombres de hecho se dice que estas formas de actuar originan que pierda a las atitudes de alguna de las cosas a nivel que se le presuponen		Pues sí, la sociedad, en esos momentos, muestra posturas ambivalentes sobre la participación femenina en los procesos independentistas y de la vida política del país.	
Hablaante 2 Compañera Yaremis Rabasa	Eso me hace pensar en lo difícil y lento que con los cambios puede ser algo después hasta ahora no hemos tenido mujeres indígenas y afroperuanas en la presidencia.		Demuestra, en más paragonarlo más simple aún, todavía no hemos tenido una mujer presidenta peruana, ¿cómo va a ser?		Así es, como que, por un lado, ellas participan en las batallas, pero, por el otro, se las cotichea a lo machista? ¿Qué van a ser?		Entiendo, eso que hay muchos lugares, pero también entiendo por qué algunas desiguales se mantienen hasta ahora, pero son un muy arraigadas desde hace siglos.
Recurso técnico							
Mirada	Frontal, dirigida al público, compromiso interpersonal		Frontal, dirigida al público, compromiso interpersonal		Frontal, dirigida al público, compromiso interpersonal		
Posición corporal	Recta		Recta		Recta		
Gestos	Palma izquierda abierta, mirando hacia el público, brazo izquierdo levantado, la voz derecha sobre la mesa con la mano en puño		Palmas abiertas mirando hacia arriba, brazos levantados		Palma izquierda abierta, mirando hacia el público, brazo izquierdo levantado, brazo derecho sobre la mesa con la mano en puño		
Diagramografía							
Ángulo de cámara	Frontal, moderado		Frontal, moderado		Frontal, moderado		
Tamaño de frame	Shot mediano		Shot mediano		Shot mediano		

ANEXO 12: Capítulo 2011SCOM (final)

2011SCOM					
Valores de desigualdad en el hogar			Cerra de acción frente a la desigualdad		
Tema 55	Tema 56	Tema 57	Tema 58	Tema 59	Tema 60
					 <p>Frame 20</p>
	<p>Me parece que la idea de que el cambio empieza por casa para que se cree un país más justo tenemos que vivir en familia más justa y mejor es importante que el tema sea la casa o la mujer, principalmente, a la madre porque, muchas veces, son ellas las responsables de que...</p>		<p>El trabajo en casa puede parecer ser un problema de desigualdad o una oportunidad para unir más a la familia y formar una sociedad más justa.</p>		<p>La idea principal sería tener que involucrar en el trabajo doméstico, ya que es nuestra responsabilidad frenar la desigualdad.</p>
<p>¿Qué opinar del llamado que se hizo a las madres al final del video?</p>		<p>Definitivamente, tenemos que involucrar e involucrar a toda la familia en las labores domésticas porque el problema no está en que estén las tareas domésticas, el problema está en que no haya una justa repartición de ellas.</p>		<p>Entonces ¿cuál sería la idea patente que podríamos construir a partir del hecho de que el video que vimos?</p>	
					<p>Frontal, comparación interpersonal con el público</p>
					<p>Frontal</p>
					<p>Mano sobre la mano</p>
					<p>Frontal</p>
					<p>Lanzamiento</p>



ANEXO 13: Capítulo 20113SCOM

Código	20113SCOM					
Tema	Prevención para enfrentar el bienestar de las mujeres y adolescentes					
Subtema	Origen de desigualdad en deportes y actividad física			Curso de acción frente a los estereotipos en deporte/actividad física de mujeres		
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6
Planteo visual						
Proceso comunicacional						
Diálogos						
Hablante 1 Conductor "Jinetas en Heredades"	Estudios realizados por la OMS y el CEPAL, sobre la actividad física y el uso de tiempo en la adolescencia, muestran que las adolescentes realizan menos actividad física que sus pares varones, ¿por qué creen que las adolescentes realizan menos actividad física y deportiva que los varones?			¿Qué podrían hacer para revertir el hecho de que las adolescentes realicen menos actividad física y deportiva que sus pares varones?		
Hablante 3 Alumnas participante		Muchas veces, la familia también influye a que sus hijas no practiquen algún deporte por el simple hecho que en casa a veces no van a estudiar, pero por suerte eso va cambiando, por ejemplo, en mi caso yo quería practicar fútbol y mis padres sí me apoyaron.				
Hablante 4 Alumnas participante			Bueno, yo creo que es porque muchas veces no hay tiempo, ya que nosotros practicamos las tareas del hogar y las tareas del colegio, aún así, hay familias donde solamente las niñas se deben encargan de las quehaceres domésticos, pero eso ya está cambiando porque muchas mujeres ya están ayudando las tareas del hogar entre chicas y chicos por igual.			
Hablante 5 Alumnas participante					Hablar con los padres de familia para que dejen de decir que tal deporte no es para las chicas, porque se pueden lastimar y por qué se pueden golpear, hay que dejar que ellas decidan su deporte favorito.	
Hablante 6 Alumnas participante						Ayudarlas si quieren jugar en los patios y si sus compañeros no quieren, aunque no como que pade, explicarles que todos tenemos los mismos derechos y, si no, buscar la intermediación de un profesor o profesora.
Percepciones kinestésicas						
Movida						
Postura corporal						
Gestica						
Cinematográfica						
Ángulo de cámara						
Tamaño de letra						

ANEXO 14: Capítulo 20115SCOM (continúa)

Código		20115SCOM										
Tema		Ejemplo de sesiones, actividades y recursos. Sesión										
Sub-tema		Sesión I	Sesión II	Sesión III	Sesión IV	Sesión V	Sesión VI	Sesión VII	Sesión VIII	Sesión IX	Sesión X	Sesión XI
Fuente visual												
Recursos tecnológicos		Fuente I	Fuente II	Fuente III	Fuente IV	Fuente V	Fuente VI	Fuente VII	Fuente VIII	Fuente IX	Fuente X	Fuente XI
Objetivos												
Habilidad 1 Comunicar "Exponer Oral"		explicar y presentar breves slides con contenido por medio de un video de YouTube la política por el emprendimiento y por la educación	hacer un video corto sobre el emprendimiento	historia nacional	economía global	historia del progreso de la humanidad	video global	política	este mundo tiene a muchos países que necesitan desarrollar o cambiar sus economías	región mundial	el desarrollo de buena calidad de la economía y el bienestar de la gente en el mundo	
Habilidad 2 Comunicar "Interactuar"												Después hay más tiempo para compartir
Habilidad 3 Profesional												
Recursos tecnológicos												
Medio		Fuera del espacio, desconectado	Fuente, computadora interactuando con el público	Fuente, computadora interactuando con el público	Fuente, computadora interactuando con el público	Digitalizado el video y participando, conectado	Fuera del espacio, desconectado	Fuente, computadora interactuando con el público	Fuera del espacio, desconectado	Fuera del espacio, desconectado	Fuente, computadora interactuando con el público	
Posición corporal		Angulo	Frente	Frente	Frente, individual frente al frente	Frente	Angulo	Frente, individual frente al frente	Angulo	Frente	Frente, individual frente al frente	Angulo
Gestos												
Clasificación												
Ángulo de cámara		Oblícuo, inclinante	Frente	Frente	Frente	Frente	Oblícuo, inclinante	Frente	Oblícuo, inclinante	Oblícuo, inclinante	Frente	Oblícuo, inclinante
Tipo de texto		Largos	Largos medianos	Largos	Largos medianos	Largos medianos	Largos	Largos medianos	Largos medianos	Largos	Largos medianos	Largos

ANEXO 14: Capítulo 20115SCOM (continúa)

Código		Ejemplos tecnológicos de libros de negocios									
Tema		Fuente 1		Fuente 2		Fuente 3		Fuente 4		Fuente 5	
Sub tema		Fuente 1		Fuente 2		Fuente 3		Fuente 4		Fuente 5	
Plano visual											
Recursos tecnológicos		Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4	Fuente 5	Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4	Fuente 5
Objetivo											
Matemática / Conclusiones "Empresas (I)"							El costo público a corto y largo plazo, empíricamente, muestra un comportamiento que depende de la estructura de costos y de la tecnología utilizada en la producción.			El costo público a corto y largo plazo, empíricamente, muestra un comportamiento que depende de la estructura de costos y de la tecnología utilizada en la producción.	
Matemática / Conclusiones "Anexo B"							El costo público a corto y largo plazo, empíricamente, muestra un comportamiento que depende de la estructura de costos y de la tecnología utilizada en la producción.				
Matemática / Problemas							El costo público a corto y largo plazo, empíricamente, muestra un comportamiento que depende de la estructura de costos y de la tecnología utilizada en la producción.				
Recursos tecnológicos											
Medio		Fuente 1, computadora interactiva con gráficos	Fuente 2, computadora interactiva con gráficos	Fuente 3, computadora interactiva con gráficos	Fuente 4, computadora interactiva con gráficos	Fuente 5, computadora interactiva con gráficos		Fuente 1, computadora interactiva con gráficos	Fuente 2, computadora interactiva con gráficos	Fuente 3, computadora interactiva con gráficos	Fuente 4, computadora interactiva con gráficos
Procedimiento		Texto	Texto	Texto	Texto	Texto		Texto	Texto	Texto	Texto
Genio								Mapa interactivo	Mapa interactivo	Mapa interactivo	Mapa interactivo
Contenido											
Ámbito de aplicación		Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4	Fuente 5		Fuente 1	Fuente 2	Fuente 3	Fuente 4
Tamaño de fuente		Long short medium		Long short medium	Long short medium	Long short medium	Long short medium				

ANEXO 15: Capítulo 23112SCOM

Código	23112SCOM							
Tema	Esteriotipos							
Sub-tema	Ejemplo rompe estereotipos		Valoración		Ejemplo rompe estereotipos		Promoción de acciones y valoración	
	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8
Formato visual								
Recursos comunicacional	Formato 1 Texto con animación	Formato 2 Texto con animación				Formato 6 Texto con animación		
Hablante 1 Conductora "Yanira Ojeda"	Muy bien, como vimos, las imágenes son muy importantes en una cinta porque son lo primero que llama la atención de los lectores, así que quiero poner una que esté relacionada al mensaje que voy a transmitir. La imagen de dos adolescentes, una chica y un chico jugando fútbol, funciona porque representa la idea de que las chicas y los chicos pueden practicar los mismos deportes y jugar juntos.	Es habitual notar estereotipos en deportes como el fútbol, que tradicionalmente lo asocian con un deporte exclusivo de los hombres, y el voléy como, exclusivamente, destinado a las mujeres, pero todo eso está alejado de la realidad. En nuestro país, existe una selección de fútbol femenina y una de voléy masculina, no permitamos barreras ni en el deporte ni en los trabajos ni en las carreras ni en las actividades que realizamos.		Si, sobre todo, porque yo recuerdo que, de pequeña, jugaba con mis vecinos y compañeros de colegio, con equipos completamente mixtos.		Creo que lo más importante va a ser el estlogan, profesora, según la situación que describa, debemos colocar una acción concreta que fomente un trato igualitario entre todos y todas.		Si, no porque yo está haciendo un afiche relacionado a los deportes, signifique que ustedes no pueden hacerlo sobre sus hogares, amigos, las actividades cotidianas o sobre cualquier tema en realidad.
Hablante 2 Profesora "Patricia Castro"			Completamente de acuerdo contigo Yanira, este tipo de estereotipos o barreras sociales generan comentarios discriminatorios a las personas, muchas veces recortan las oportunidades, en este caso, de practicar el deporte que más le gusta hacer.		¿Pero? Eso es otro punto de que estos estereotipos no deberían mantenerse. Un deporte sin estereotipos nos una, nos permite compartir, ¿Qué otra idea podemos ir organizando en la estructura del afiche?		Otro, chicas y chicos, recuerden que aquí estamos consignando una acción concreta para fomentar el trato igualitario, Yanira lo está haciendo desde un lado deportivo, pero ustedes pueden plantear su acción desde cualquier otro ámbito, una acción para fomentar en sus hogares, en sus grupos de amigos y amigos, en redes sociales en el colegio, en su distrito, comunidad, en nuestro país en general.	
Recursos técnicos								
Mirada				Frontal, compromiso interpersonal con el público				Frontal, compromiso interpersonal con el público
Posición corporal				Recta				Recta
Gestos				Puños cerrados sobre la mesa, brazos abiertos en diagonal a ella				Palmas abiertas mirando la una a la otra
Cinematografía								
Ángulo de				Frontal, involucrado				Frontal, involucrado
Tamaño de frame				Lang shot mediano				Mediano, plano americano

ANEXO 17: Capítulo 23114SCOM (final)

Código									
Tema									
Sub-tema									
	Tema 38	Tema 39	Tema 40	Tema 41	Tema 42	Tema 43	Tema 44	Tema 45	Tema 46
Formato visual									
Recurso comunicacional							Formato 29		
Diálogo									
Hablante 1- Conductora "Yaremis Rebeoz"		Con un gran reto, debemos elaborar un fujograma que implique la ruta a seguir en caso conozcamos o tengamos información sobre actos de violencia contra las mujeres para empoderar a la sociedad y contribuir a la solución de este problema.		No creo que partiendo de la idea que hay frases y actitudes que nos ayudan sobre un posible escenario de violencia, también quisiera saber si podemos incluir algunos pasos para la identificación y prevención de la violencia contra la mujer.		Creo que con todo lo leído sobre la violencia contra la mujer, sus causas, consecuencias y qué acciones debemos tomar, pueden servirnos para nuestro fujograma y, así, responder a todas las preguntas que nos planteamos desde el inicio de nuestra experiencia de aprendizaje.			
Hablante 2- You en off									
Hablante 3- Conductora "Yareis Gálvez"									
Hablante 4- Profesora	Hola Yaremis, Hola chicas y chicos, ¿cómo han pasado la semana?		No sólo es un gran reto, es también una gran responsabilidad, ¿por dónde quieren empezar?		Por supuesto, con preguntas que orientan adecuadamente a identificar estas actitudes, se podría evitar que el ciclo de violencia continúe, desarrollando algo más importante, la cultura de prevención, es decir anticipándonos a lo peor.		Y esas preguntas eran		
Recursos literarios									
Idioma									
Posición corporal									
Género									
Cronología									
Ángulo de cámara									
Temática de fondo									

ANEXO 18: Capítulo 24111SCS

Código	24111SCS			
Tema	Logros y mujeres representativas			
Sub-tema	Ejemplos históricos de mujeres en poder político			
	Toma 1	Toma 2	Toma 3	Toma 4
Frame visual				
Recurso comunicacion	Frame 1	Frame 2	Frame 3	
Diálogo				
Hablante 1 Conductor "Rodrigo"	algo que me llamó mucho la atención es que la señora de cao tenía tatuajes de serpientes. Todos los personajes encargados de gobernar o dirigir las ceremonias tenían ese tipo de distintivo cierto		es decir que existe una continuidad a lo largo de la historia sobre el liderazgo que han ejercido las mujeres	
Hablante 2 Profesora		si eso también comprueba que las mujeres de la costa norte del antiguo Perú asumieron un gran liderazgo en la actualidad podemos ver que tenemos lideresas vecinales ministras científicas directoras de instituciones y emprendimientos entre otras		Por supuesto tanto en el ámbito público como gobernantas unccionarias y expertas en diversas disciplinas como en el ámbito privado es decir como cabezas de familia criando y educando a las y los adultos del mañana
Recursos kinéticos				
Mirada			Frontal, compromiso interpersonal con el público	
Posición corporal			Recta	
Gestos			Manos alzadas con las palmas abiertas hacia la cámara	
Cinematografía				
Ángulo de cámara			Frontal	
Tamaño de frame			Long shot mediano	

ANEXO 19: Capítulo 24112SCS (continúa)

Código	tema 11									
Forma	de desigualdad									
Sub-tema	la ley de igualdad de género						valoración			
	tema 11	tema 11	tema 11	tema 11	tema 11	tema 11	tema 11	tema 11	tema 11	
Fuente visual										
Descripción contextualizada					Texto de perfilación con actividades					
Objetivo										
Habilidad 1) Conocimiento Tema 11 (1)					¿Cuál es la ley y cómo las mujeres pueden ejercer sus derechos y qué responsabilidades implicadas por la ley.		¿Cuáles han sido los logros desde el momento hasta ahora, por?			
Habilidad 2) Postura "Sin Coerción"	compartir ideas importantes, como lo abarca que hombres, o las mujeres que muestran sus propias.	pero que para poderlas hacerlos que involucrar a una comunidad, devalúa	por y para hombres		¿Cómo la ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, que garantiza el acceso a mujeres y hombres a derechos e igualdad de sus derechos, económicos y autonomía, igualdad de oportunidades en todos los niveles de su vida, pública y privada, comprendiendo su plena igualdad.		Muchas veces, actualmente, no puede existir un trato diferenciado entre hombres y mujeres.	en ningún contexto		¿Siguen teniendo nuestro grado de área para que cada un problema del en una sociedad más sana.
Dimensiones de Perfilación										
Ámbito	Formal, compromiso interpersonal con el público		Formal, compromiso interpersonal con el público				Formal, compromiso interpersonal con el público	Formal, compromiso interpersonal con el público		Formal, compromiso interpersonal con el público
Postura corporal	Postura, inclinada hacia adelante		Postura, inclinada hacia adelante				Postura	Postura, hacia adelante		Postura, inclinada hacia atrás
Género	Palabras relacionadas hacia los líderes, involucrados sobre la mesa		Palabras con ellas sobre la mesa				Palabras abiertas sobre la mesa	Palabras abiertas hacia el público, involucrado hacia la derecha		Antes marzo tomados
Iconografía										
Ángulo de cámara	Formal, comprometido		Formal, comprometido				Formal, comprometido	Formal, comprometido		Formal, comprometido
Tamaño de fuente	Long shot mediano		Long shot mediano				Shot mediano	Shot mediano		Long shot mediano



ANEXO 19: Capítulo 24112SCS (final)

Edición	PRIMERA								
Tema	Las consecuencias de la discriminación y la violencia contra la mujer								
Sub-tema	Subtema 1: Ministerio de la mujer (prevención)			Subtema 2: Consecuencias y soluciones de la violencia contra la mujer					
Formato visual	Formato II	Formato III	Formato III	Formato III	Formato III	Formato III	Formato III	Formato III	Formato III
Formato visual									
Formato comercial	Fondo animado campo	Fondo animado de un bosque medieval	Fondo animado de un bosque medieval una mujer con un bebé en su regazo al costado de Yareta						
Diálogo									
Historia I Conductora Yareta (Dulce)	En cambio, en España medieval, las mujeres no consideraban a sus hijos como dependientes de sus otros encuentros en sus o mareas protegidas	pero siempre estaba subordinada al esposo y relegada al ámbito familiar	estas mujeres y quienes se encargan de los hijos	¿Alguien cree que era común de ver a la mujer haciendo frente a España al "Pico con la computadora"? ¿Creen que algo de eso podría ser posible en el momento?	Yo sé que ahora tenemos una computadora pública que nos dice que vamos a tener los servicios como iguales con algunas nuevas cosas, pero ¿qué es realmente?	Solo en el tiempo de pandemia, se han reportado más de 1000 casos de violencia contra la mujer y los hombres seguimos pensando menos que los hombres por hacer experimentos en nuestro trabajo	¿No son esas situaciones un reflejo de que nuestra sociedad está subordinada a la mujer?	¿Alguien cree que es posible que la mujer esté en posición de subordinación?	
Historia II Profesora Yareta (Cristina)									
Elementos Audiovisuales									
Música	Fondo, diálogo y público, compromiso interpersonal	Fondo de pantalla con compromisos de diálogo hacia otros grupos (mujeres)	Fondo diálogo en mano, compromiso, reacción, resultados	Fondo, compromiso interpersonal	Fondo, compromiso interpersonal con el público	Fondo, compromiso interpersonal con el público	Fondo, compromiso interpersonal con el público	Fondo, compromiso interpersonal con el público	
Procedimiento corporativo	Planos	Angular	Planos	Angular, diálogo hacia la audiencia	Planos	Planos	Planos	Planos, múltiples hacia audiencia	
Escena	Movimiento personal, una sobre la otra	Movimiento personal, una sobre la otra	Escena levantada y respaldada un bebé	Escena respaldada levantada con la palma abierta hacia la audiencia, mano respaldada un bebé	Escena respaldada levantada con el dedo índice levantado, brazo derecho sobre pecho en la mano	Escena respaldada brazo levantado, mano con palma abierta pero dedo levantado	Escena levanta brazos al público de Y con las palmas abiertas hacia Yareta	Movimiento con palma abierta hacia ella sobre la mano	
Características									
Ángulo de cámara	Frente al espectador	Oblicuo al espectador	Frente al espectador	Frente al espectador	Frente al espectador	Frente al espectador	Frente al espectador	Frente al espectador	
Tamaño de letra	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot	Long shot	Long shot	Shot mediano	Shot mediano	Shot mediano	

ANEXO 20: Capítulo 24113SCS

Código	24113SCS							
Tema	Las consecuencias de la desigualdad y a quéines afecta							
Sub-tema	Subtemas históricos de la mujer (víctima)		Valoración de la desigualdad				Subtemas históricos de la mujer (víctima)	
	Toma 1	Toma 2	Toma 3	Toma 4	Toma 5	Toma 6	Toma 7	Toma 8
Frame visual								
Frame		Frame 1	Frame 2	Frame 3	Frame 4			Frame 5
Recurso comunicacional		Texto en pantalla con animación						Texto en pantalla
Diálogo								
Hablante 1 Profesora "Arenita Aramburo"	Ahora mismo la siguiente fuente	Desde la perspectiva jurídica se mostró que la legislación y las costumbres de la época obligaban a la mujer a obedecer a los miembros masculinos de su entorno: Padres, esposos, hermanos, sacerdotes, obispos y posteriormente médicos. Desde este punto de vista, las mujeres se encontraban a la sombra, realidad de estar confinadas al espacio doméstico o privado, donde las actividades propias de su sexo y condición eran reproducidas						Dirigida Flebot, entiendo por qué se afirma en guero así. En la fuente "A" observamos que las mujeres no podían desenvolverse en un espacio público, solo en lo privado y doméstico y siempre debían obedecer a las figuras masculinas, lo que limitaba su participación en cuestiones de política, sin embargo, las mujeres españolas influyen en las formas de vestir, así como los gustos culturales como lo muestra la fuente "B".
Hablante 2 Conducidor "Alfonso Hernández"			Profesora, ¿cuánta desigualdad	Flebot, la detección de desigualdad está activado		Lo encendemos mejor en un rato.		
Hablante 3 Personaje digital "Flebot"					Oh no, tiene razón, lo apagaré.		En la fuente A así me hace reír a la profesora	
Recursos técnicos								
Música			Frontal, dirigida al público, compromiso interpersonal	Angular, dirigida a Flebot, comprometida (proceso mental)				
Posición corporal			Plana	Angular, un poco inclinada hacia Flebot				
Gestos			Menos sobre la mesa mirando hacia abajo	Palmas abiertas, reposadas sobre la mesa, mirando la una a la otra				
Características								
Ángulo de cámara			Frontal involucrado	Frontal involucrado	Frontal involucrado			
Tamaño de frame			Long shot	Long shot	Mediano, plano entera			

ANEXO 21: Capítulo 24114SCS (continúa)

Código		Actividad								
Tema		Evaluación: roles y responsabilidades en el comercio								
Sub-tema		Evaluación: roles y responsabilidades en el comercio						Ejemplo de negocios en STEAM		
Fases		Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6	Fase 7	Fase 8	Fase 9
Fases										
Fases comunicativa										
Habilidades										
Habilidad 1 (Competencia "Escucha Activa")	Hacer y recibir y hacer, en un intercambio y comunicación a menudo en Costa.	¿Alguna vez les han dicho que hay cosas que no se pueden hacer?	Esas no son para hombres	¿por qué los hombres no tienen tanto éxito en estos negocios?	Si los permito, podemos vender el producto, pero hay personas que están preparadas para el negocio	Hay que ser más, así que el trabajo de desarrollo no es un consejo	¿Cómo empezamos a comprender el mundo de los negocios personales que, afortunadamente, se abren en un ámbito que muestra cosas de interés para el negocio.	Esas son cosas (como y cómo hacerlos, los negocios se muestran que trabajan en la familia)	¿Cómo afecta los negocios en el siguiente video?	
Habilidad 2 (Competencia "Auto-Emprendimiento")										
Habilidad 3 (Competencia "Emprendimiento")										
Habilidad 4 (Competencia "Análisis")										
Habilidad 5 (Competencia "Iniciativa")										
Evaluación: Actividades										
Actividad	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público
Procedimiento	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal
Recurso	Brújula levantadora con palmas abejas (hacia el sur) (perfil de la actividad)	Brújula levantadora con palmas abejas (hacia el sur)	Brújula levantadora con palmas abejas (hacia el sur)	Brújula levantadora con palmas abejas (hacia el sur)	Brújula levantadora con palmas abejas (hacia el sur)	Materiales de punto	Brújula levantadora con palmas abejas (hacia el sur)	Materiales de punto	Materiales de punto	Materiales de punto
Comunicación										
Modalidad de comunicación	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal
Modalidad de comunicación	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan	Longi-distan



ANEXO 21: Capítulo 24114SCS (final)

Código						
Tema						
Sub-tema	Rol de las mujeres en la historia, ejemplificación de historia de mujeres en política					
	Tema 19	Tema 20	Tema 21	Tema 22	Tema 23	Tema 24
Frame visual						
Recurso comunicacional	Frame 19	Frame 20	Frame 21	Frame 22	Frame 23	
Diálogo						
Hablante 1 Conductora "Yarema Fleitas"	No sé ustedes, pero yo tengo diversas preguntas al respecto	porque me late que mucho de eso aún lo percibimos hoy.	Quiero saber ¿cuál fue el rol de la mujer peruana en los procesos históricos más relevantes del siglo 19?	¿Cuál fue el pensamiento de la sociedad peruana del siglo 19 respecto al rol de la mujer?	¿Qué cambios han habido?	Por ello, para responder estas preguntas y muchas más, llamé, inmediatamente, a la profesora Patricia Laguarda.
Hablante 2 Profesora "Julia Emigdio Utrilla"						
Hablante 2 Conductora "Stephanie Cruz"						
Hablante 3 Conductor "Junior Bájaz"						
Hablante 4 Conductora "Yarema Fleitas"						
Recursos técnicos						
Mirada	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público	
Posición corporal	Recta	Recta	Recta	Recta	Recta	
Gestos						
Cinematografía						
Angulo de cámara	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	Frontal	
Tamaño de frame	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot mediano	Long shot	Long shot	

ANEXO 24: Capítulo 25114STUT (continúa)

Código		25114STUT						
Título		Curso						
Sub-título		Lo que vive la ciudadanía (temas comunidad LGBTIQ+)						
		Temas I		Temas II		Temas III		
Formato								
Formato instruccional								
Objetivo								
Habilidad 1 (Contenido "Hacerse visible")	"Hacerse visible a través de la familia en un contexto de respeto por las ideas y valores de respeto de diversidad sobre la ciudadanía digital ¿cómo podemos contar un poco más de qué contenido de ciudadanía digital y qué familia somos?"		entrega de contenido ¿cómo a hombres y mujeres por igual?"		entrega de una pantalla en vivo de la familia de acceso a una pantalla cuando estamos en los momentos oportunos de nuestro tiempo que en las interacciones personales. Hacemos amigos amigos al momento de estar en un chat y/o en plataformas de redes sociales y no decir que nos quiere hacer lo que le proponen, sin acceso	temas que debe y no debe ser	cómo que podemos utilizar para el fortalecimiento de la ciudadanía digital podemos utilizar más (hay algunos países como eso del que si la ciudadanía que se conectan por así llamados a profesores (hacer) luego para reflexionar acerca de cómo es que afecta a las personas (hacer)	
Habilidad 2 (Hacerse visible)								
Habilidad 3 (Hacerse visible "Hacerse visible")		cómo que el gobierno es importante recordar que internet es una herramienta importante que a nosotros nos da seguridad y derechos. Sin embargo en el espacio digital también pueden haber conductas de otras personas que nos hagan sentir inseguro como hacer mal uso de nuestros dispositivos, como esta situación y estamos hablando de ciudadanía digital		cómo que ciudadanía digital a las personas sin embargo en nuestros contextos podemos generar un entorno más seguro cuando estamos en línea y la ciudadanía digital				
Habilidad 4 (Hacerse visible "Hacerse visible")								
Recursos								
Material					Diálogo sobre nuestros valores	Forma digital al público, competencias empapadas		
Procedimiento					Indicador de éxito	Reseña		
Software					Módulo interactivo a través de grupos de trabajo	Módulo interactivo de trabajo		
Entorno								
Entorno								
Apoyo de cámara					Formal	Formal		
Formato de clase					Open medium	Open short		



ANEXO 24: Capítulo 25114STUT (continúa)

Código													
Título													
Sub-título													
	Fuente 01	Fuente 02	Fuente 03	Fuente 04	Fuente 05	Fuente 06	Fuente 07	Fuente 08	Fuente 09	Fuente 10	Fuente 11	Fuente 12	
Formato visual													
Recursos tecnológicos													
Descripción													
Habilidad "Contribución "El mundo Plurero"		¿Buen dato y, ¿cuál es el dato más sorprendente que se ve en la gráfica comparativa? ¿cuándo ocurre la división de información personal de los estudiantes?		¿Qué datos se pueden extraer de esta gráfica en particular?		¿Qué se está logrando en la gráfica?				¿Cómo, cuándo y dónde se genera el dato, hay que tenerlo en cuenta?	¿Es que hay gente que no tiene, y hay que decirlo en público en una actividad sin mediarlo, así que entonces también puede.		¿Es, ¿qué datos de todos o de uno o de otro o de ambos o de uno o de otra persona?
Habilidad "Trabaja en el grupo"													
Habilidad "Trabaja "Mundo Plurero"													
Habilidad "Profesión "Mundo Plurero"	¿Cuál es el tema en esta actividad? ¿Qué es el mundo Plurero?		¿Qué es el mundo Plurero?		¿A través de qué medios se puede obtener información personal y profesional que sea relevante para el mundo Plurero? ¿Qué es una forma de evidencia y validación de la profesión?	¿Te estás dando cuenta de que hay personas que no tienen un perfil de LinkedIn?			¿Por qué es importante una relación profesional? ¿Qué es una relación profesional? ¿Qué es una relación profesional? ¿Qué es una relación profesional?			¿Por qué?	
Recursos tecnológicos													
Módulo						Frontal, compromiso interpersonal con el público				Frontal, compromiso interpersonal con el público	Frontal, compromiso interpersonal con el público		
Procedimiento cognitivo						Plantía				Plantía	Plantía		
Oratoria						Público sobre la escena, video proyectado				Mano con la palma abierta hacia arriba/levantada	Público sobre la escena, video proyectado		
Evaluación													
Apoyo de cámara						Frontal				Frontal	Frontal		
Trabajo de campo						Disto mediano				Disto mediano	Disto mediano		

ANEXO 25: Entrevista a guionista 1

Yo: ¿Cuál es tu función en aprendo en casa y el tiempo en el que fue?

Guionista 1: del 2020 a 2022 tuve diferentes roles, cuando entré los primeros dos meses era como producción y un poco de todo porque no se había armado algo así en el Perú. Hacia guiones, hacia producción y luego ya fui guionista como por año y medio, y después hubo una última temporada, cuando la pandemia estaba fines del 2021, apoye con la edición de aprendo en casa vacaciones, ahí termino, en el 2022 solté aprendo en casa.

Yo: ¿cuáles eran los objetivos en el 2020 al escribir un capítulo?

Guionista 1: de abril a mayo 2020 todavía era un poco desordenado, igual siempre los pedagogos definían cual era el horizonte temático y como las competencias, lo que los chicos debían aprender. Eso desde siempre estuvo pauteado, los pedagogos tenían un rol de definir cuál era la competencia que se iba a enseñar. En base a eso se desarrollaba un guion, y al inicio lo hacían los pedagogos, mi trabajo era como editar. Luego lo que pasó es que se distribuyeron las tareas, los pedagogos desarrollaban un material que era como una clase, te enviaban un texto con su clase, y los guionistas nos encargábamos de convertir eso en un texto narrativo para ser hablado en más o menos 30 de duración y tenían unas 20 a 25 páginas de texto. Si bien ellos nos daban la competencia, nosotros podíamos definir la historia. Entonces había que enseñar sobre las proporciones, progresiones aritméticas, por ejemplo, ellos hacían su clase sobre qué es, pero la situación, el arco narrativo lo podíamos definir nosotros, podíamos decir ya la persona quiere hacer un negocio y necesita calcular tal cosa entonces el personaje principal va a usar las progresiones aritméticas.

Yo: ¿Qué tanto control tuvieron sobre el personaje de Yaremis?, por ejemplo, ella a veces daba su opinión diciendo “estoy indignada o me confunde esto”; ¿eso fue parte de ustedes o de donde salió?

Guionista 1: Tuvimos muy pocas reuniones con Yaremis y Yanira, nosotros que hacíamos los guiones íbamos proponiendo y la productora le hacían llegar los guiones, no teníamos mucho contacto con las actrices. Pero hubo instancias donde si me contacte con Yaremis porque en un episodio al final le pregunte como se había sentido con todo el proceso y guionizar sobre sus sentimientos, me parecía lo más honesto. Me mandó un texto de como quería despedirse y cerrar, ahí trabajé con el input de Yaremis. De ahí era solo trabajar con el input de guionistas, pero también más adelante ya tuvimos una entrevista con una actriz en ese caso si escribimos en base a su personalidad. Pero si no nosotros éramos los que ponemos la personalidad y las opiniones del personaje, a veces ponía D., yo o en algunos casos G. que era como nuestro

editor. Yaremis igual es una chica bien open mind entonces como que cosas que ya conversaba con ella, nos seguíamos por Instagram y ella decía “ah has puesto esto en el guion qué chévere que te lo hayan aprobado”, porque ojo también ninguno es puramente mío, después de mi pasaba por una revisión de editar G., luego pasaba por una revisión pedagógica dependiendo de que área curricular era, de ahí pasaba por una revisión de alguien de la confianza de M. para asegurar que no haya nada que pueda traerle problemas a la instituciones y luego tuvo pequeñas variaciones que eran más fácil que decir.

Yo: ¿Cuáles fueron los temas más fáciles de aprobar y los más difíciles?

Guionista 1: El primer año hubo mucha mucha más libertad, tocábamos temas delicados de la falta de camas UCI, de los problemas de oxígeno de la crisis de salud en general, hablábamos de la xenofobia contra los venezolanos, del embarazo adolescente, del acoso sexual digital, del pack, Yaremis no puedo creer que hayan aprobado del pack, le escribíamos guiones diciendo “no importa si tu pasaste el pack, no importa si era tu pack y si tú lo pasaste, igual se lo pasaste en confianza y no debería difundir”, pensaba eso me lo van a cortar y al final cuando salió al aire no lo habían cortado. Yo creo que el primer año hubo una ola bien progre que fue más manejable, como muy poca censura en esos temas, creo que también costó un rato entender; ósea había un tema que planteaban los pedagogos y que tampoco podíamos salirnos un montón del tema, entonces era el tema y yo podía meter otros comentarios en el saludos, en la salida, pero el foco era enseñar lo que en ese momento había que enseñar, si había que enseñar sobre el rol de las ramonas en la historia y en la guerra, ya pues no podía salirme de ese foco, pero si podía hacer comentarios como relacionados de alguna forma, ah el rol de las mujeres que participan que muchas veces se ha invisibilizado y que ahora bueno las mujeres han cambiado porque antes se encargaban de cuidar a los heridos pero ahora pues las mujeres también son policías o militares, como que podíamos meter algunos comentarios pero si el foco era el tema que había propuestos los pedagogos, entonces era la primera parte cómo entender que el guion tiene ese porcentaje de relevancia de 80% que tiene que ser enseñar y todos lo otros comentarios son complementarios. Eso fue la parte difícil al comienzo, como situar el rol de los pedagogos y los comunicadores frente a lo que había que enseñar porque finalmente es tener un programa en cierto momento de teleclases porque había que dar la clase, no era un programa de entretenimiento y en algunos casos reemplazaba la clase del docente, el docente le decía “tú vas a ver el programa y luego vas a hacer las tareas y te voy a corregir las tareas”; pero en varios casos como los chicos no tenían ni para hacer videollamada, todavía no llegaban las tablets, en realidad el programa estaba reemplazando a la clase. El segundo año fue un poco más difícil porque hubo todo un tema, hubo un periodo en el cual se despidió a personas del

Minedu por un tema de unos libros que incluyen un pie de página que llevaba a un sitio web que rebuscando, ni siquiera directo, había algo sobre el sexo anal , y estas personas llegaron a ser separadas de sus puestos, les hicieron juicio y todo, entonces creo que el segundo año los pedagogos si estaban un poco temerosos de perder sus empleos y el tema de género si era muy ósea las primeras semanas era como no mencionado, podías mencionar el ambiente, recuerdo que había uno sobre un proyecto de ley, había que explicar cómo se redacta un proyecto de ley o qué era un asunto público y yo tenía que dar ejemplos de asuntos públicos, porque el tema era hablar de los asuntos públicos y que era un asunto público para luego hablar de la importancia de las leyes para resolver asuntos públicos, entonces ahí hay carta abierta, no me dicen qué asunto público, entonces yo puedo hacer los asuntos públicos que yo creo importantes, entonces yo puse asuntos públicos para que las niñas que sufren violaciones, para que los embarazos adolescentes no impidan que vayan a la escuela, le metí todos los ejemplos que se me ocurrieron, y el pedagogo me devolvió habiendo tachado todo el tema de género, y todos los asuntos públicos eran validos menos el tema de género y educación sexual, y yo creo que tenía que ver con esta censura que había habido a estos docentes que los habían sacado de sus puestos. Había otras cosas que eran como sanciones que tenían que pasar ante investigaciones, estar yendo al congreso, y recuerdo que ahí les escribí a otras personas y me dijeron “si en realidad no es que los pedagogos estén en contra, pero mientras ellos no tengan respaldo de su director o directora, que les diga yo firmo y te respaldo si hubiera un problema, ellos no van a arriesgarse” y lo de género era muy como ya había sido sensible, pues ya no querían tocarlo ¿no? Me acuerdo que yo me peleé y al final me dejaron tenerlo, pero si fue una pelea, me puse dramática y dije “yo voy a renunciar, esto es censura” que ya una vez antes, el año previo, algo también nos quisieron censurar no me acuerdo qué que nos podíamos decir, seguro era algo con género también, que un pedagogo dijo que no y también nuestro editor dijo “ya, si no se va a poder hablar de esto, yo renuncio” y todos no, sí se puede, en fin, pero esta vez sí estaba yo un poco sola, ya no estaba este editor, había otra persona, que tenía otro rol que era mezcla de producción, era editora, en todo caso, no era tan inflexible como el otro editor que ante esto decía “no, si esto no sale, yo me voy” entonces me sentí un poco más sola en mi reclamo pero igual creo que me hicieron medio que caso, y luego se les fue pasando con el tiempo. Para mí que la cantidad de guiones que ellos tenían que revisar era tal que no se daban el trabajo por menorizado de leer guiones de 25 páginas para cada curso de todos los niveles, era mucho, yo creo que entonces también tal vez no estaban tan de acuerdo, pero no les alcanzaba el tiempo de revisarlo.

Yo: Pareciera que cada grado es una burbuja con su propio sistema porque en otros niveles recibían más censura mientras que tu expresas que te dieron más libertad. ¿Cómo recuerdas esto?

Guionista 1: Sí, había un grupo de guionista que se ganó fama de ser más rebelde, como que los ficharon, una vez que te tachan también como que te persiguen más. 1ero y 2do los revisaba V. V. y ellas tenían 4 guionistas; 3ero y 4to, también éramos 4 guionistas, nos revisaba G., pero 5to no sé si era EBR (educación básica regular) porque a nosotros nos contrataba la dirección de EBR, pero no si 5to lo contrataba la oficina de comunicaciones, porque depende como nosotros ya teníamos el filtro pedagógico que nos daba EBR, ya no era necesario que lo lean los viceministros, pero en el caso de OGC tal vez si tenían necesidad de que lo vea un área pedagógica y a quienes tienen por encima son los viceministros, se me ocurre que podría ser así. Era también medio sonso porque recuerdo que salió la viceministra a defender un poco el material y a decir que hay una cosa que creo que se llama la intertextualidad que es presentar, es que cuando es un tema controversial se deben presentar las dos posturas, y generar como reflexión crítica en los estudiantes, algo así me acuerdo, pero si no nosotros no tuvimos escándalo a ese nivel.

Yo: Sobre la sección de interacción con los jóvenes, en la que respondían a preguntas, ¿cómo era este proceso, ustedes enviaban las preguntas tal cual salen al aire o había como una adaptación a las respuestas de los jóvenes?

Guionista 1: Fue un segmento que propusimos para que los chicos participaran más, hubo además mucha escepticismo de parte de los pedagogos porque era algo que ellos no podían controlar, entonces si un chico se lanzaba con algo con lo cual ellos no estuvieran de acuerdo, pues se perdía un minuto de programa o 2, porque se borraba y en general les parecía muy problemático no tener de antemano qué iban a decir los chicos porque los videos llegaban y se ponían y después que te falten 1 o 2 minutos, osea los programas tienen que calzar lo más exacto posible, idealmente no deberían durar menos del tiempo de 25 minutos, 30 seg más o menos como máximo, entonces era una situación difícil cuando lo pusimos porque los pedagogos querían que les guionicemos lo que iban a decir los chicos, y nosotros decíamos que eso no tenía sentido porque los chicos son bien hábiles y ellos pueden armar sus respuestas, cómo les vamos a querer hacer participar y darles la respuesta. Entonces nosotros lo que hacíamos era poner las preguntas en el guion y poníamos tiene que ser un niño de 3ero de secundaria y tiene que hablar awajún y tiene que responder a esta pregunta, y luego el otro niño tiene que ser una niña y va a responder esta otra pregunta y va a ser de ica y chincha, entonces como dabamos perfiles, producción tenía que encontrar a los niños y ahí creo que apoyaban

bastante en los que ven educación intercultural bilingüe para encontrar los casos de los chicos que hablaran lenguas originarias. No sé bien como pasaba, lo que yo sabía es que yo lo ponía en el guion, y cuando veía en la televisión, estaba el niño hablando en una de estas lenguas casi en extinción, y lo que hacíamos era darle la pregunta y sí pausarlo como el inicio, como debía ser el arranque, es decir, “mi opinión es” y puntos suspensivos, para que pegue. A veces decíamos vamos a escuchar lo que opinan nuestros chicos al respecto, entonces a un chico le decíamos tu opinión sobre contaminación ambiental, tu opinión sobre la contaminación en tu ciudad y luego tú opinas sobre la política, y tú opinas sobre lo que pueden hacer los adolescentes, era necesario que los chicos al responder digan “los adolescentes podemos hacer tal cosa” para que se entienda de qué va su opinión. Ellos sabían y daban su opinión, a veces parecía que lo leían, pero igual lo intentaban.

Yo: Sobre los temas de género que salieron al aire, lo que se podía decir y no se podía, estaba definido por los pedagogos, o lo definían otras instancias, ¿cómo se diseñaron esos capítulos?

Guionista 1: Lo que recuerdo para esa época es que para temas de género sugería especialistas que eran feministas, o que eran de alguna organización y al final no salían ellos, sino que al final salían representantes del ministerio de la mujer, pero no sabía si era que los especialistas que yo proponía no podían por tiempos o porque se quería priorizar el discurso oficial y como es un tema delicado se prefería a alguien del gobierno. Sí es verdad que nos daban un orden, por ejemplo, podría ser a veces los capítulos eran consecutivos, entonces no sé en uno se hablaba de machismo y en el otro por qué el machismo, por qué la violencia contra la mujer, entonces en el otro medidas para prevenir o nos decían cómo denunciar lo que hacer, qué puede hacer la comunidad, entonces teníamos que enfocarnos en ese tema, entonces podía ser que ese día nos dijeron que hablemos de la denuncia y por eso se centró en ese tema. Por ejemplo, si a mi compañero le tocaba hablar como se expresa la violencia y las formas de violencia que hay, entonces ya lo que a la otra persona le tocaba escribir era algo que no repita lo anterior. De hecho, también que teníamos reuniones semanales para decidir qué tema trabajaba cada uno y cómo lo iba a trabajar, entonces a veces hacíamos coordinación para no cruzarnos.

Yo: ¿Mas que nada se hablaban los temas de género en ciertos cursos no?

Guionista 1: Sí, tutoría fue donde nos dejaron hablar de todo lo que era bullying, violencia, y tutoría era medio raro, a mí no me gustaban los materiales de tutoría porque a veces eran muy como de auto ayuda, pero a la vez me gustaban porque como la competencia de tutoría no era tan rígida, sino que tenía muchos componentes socio-emocionales, del plan de vida, ahí podías meter otros temas con mayor facilidad y era menos forzado.

Yo: ¿Hay formas de encontrar cierta libertad para hablar de ciertos temas?

Guionista 1: Lo que pasa es que el personaje de Yaremis es curioso, entonces puede ser que haya ocasiones en las que todavía no tiene la opinión tan formada, entonces en ese proceso de investigación ella se encuentra con otros personajes que sí son como más definitivos en sus opiniones, entonces por ejemplo había una que era la doctora educación que ahí por ejemplo incluso en matemáticas le metía la doctora educación en los cuales ese personaje si era como una consejera, del amor, doctora polo, haz esto, si esto te ha dicho, haz tal cosa, ahí Yaremis tiene más como de opiniones definitivas. había otro que era un zorrillo q era como un Anonymous, que aparecía, que la señal se perdía, pero era como una persona que tenía como una máscara, como esta música dengue dengue dengue como de ama polay, se le distorsionaba la voz, esta persona sí tenía como rol de activista, era medio justiciero, como que estaba escondiéndose, algo había hecho, había protestado, o llamaba un poco a la intimidación, si me acuerdo que le decía “yaremis perdóname pero he encontrado esta noticia y la verdad es que no se que” y ella respondía “pero qué se puede hacer” y de pronto ya no se te doy esta pista, entonces estos personajes sí podían tener un rol más activista, la doctora educación, este zorrillo, entonces a veces también metíamos personajes que nos metíamos de 2do de secundaria que eran políticamente incorrectos, porque Yaremis no lo podía hacer, pero por ejemplo este chanchito Tocino que era la mascota de otro conductor, Tocino era ocioso, greedy, ambicioso, hacía trampa, “no no quiero”, y cuando había que decir algo pero pucha no lo puede decir Yaremis que era real o era una opinión negativa, Yaremis es un ejemplo a seguir no puede estar diciendo “ay yo soy floja, no quiero hacer esto” no era tan común que Yaremis tuviera esta presencia y ahí llega Tocino que era como el lado travieso, y Yaremis ay tocino te pasas, entonces si como que aprovechamos esos otros personajes para decir cosas que tal vez yaremis no podía decir.

Yo: ¿esas fueron sus ideas propuestas como guionistas?

Guionista 1. Esas fueron ideas nuestras, la doctora educación la propuse yo, y otras personas lo usaban, y en el caso de Atog el zorrillo lo propuso D. Teníamos varios, pero algunos quedaron más.

Yo: ¿El currículo se llegó a utilizar? el enfoque de género viste que lo usaban cuando te enviaban el material pedagógico?

Guionista 1: Depende. Hay que entender que el material pedagógico no lo elaboraban los pedagogos del minedu, habían otros contratados, muchos eran de Enseña Perú, eran gente joven también que tenían el chip de lenguaje inclusivo, osea, varios materiales pedagógicos eran interesantes, eran progres, críticos, entonces digamos sobre todo en ciencias sociales, en

comunicaciones dependiendo, en matemática no tanto, habían cositas interesantes. Y estas personas sí tenían que cumplir con el currículo, todo lo que llega al aula se enseña en base al currículo, este es el que dicta todo lo que deben aprender, y es segmentado, hay planes, y tu sabes que clase a clase tu tienes que tener el programa curricular para que los chicos logren el aprendizaje a final de año. entonces varios de los materiales pedagógicos que me llegaban tenían lenguaje inclusivo, y cuando no lo tenían yo lo usaba, de hecho, yo y D. lo usábamos como tratábamos en su mayoría de usarlo, no me acuerdo si alguna vez me corrigieron el lenguaje inclusivo creo que si alguna vez, pero finalmente se incluía.

Yo. ahí no había debate?

Guionista 1: yo recuerdo que al inicio me corrigieron algunas veces el lenguaje inclusivo, pero luego ya se les pasó. Yo recuerdo que todos los programas han salido con lenguaje inclusivo me parece. Me parece que el enfoque intercultural porque tratábamos de meter a chicos de diferentes regiones del país para que opinen. Esos dos enfoques yo siento que sí se aplicaron. El enfoque ambiental también lo aplicaba, el enfoque excelencia nunca se entendió porque es un enfoque que ni siquiera los pedagogos aprobaron porque es un enfoque que les dio el ministro de esa época, que tiene que ver con su mirada y el enfoque de derechos y deberes, yo creo que el enfoque de derechos sí, pero me acuerdo que en el currículo metieron, como el ministro no sabía de derechos humanos, metieron que como así que hay derechos tiene que haber deberes, pero nada q ver porque el enfoque de derechos tiene habla de derechos fundamentales que tiene que ser provistos por el estado y lo deberes esta de más, y además esta de mas en un país donde el estado realmente no cumple su deber. Como eran normas, nosotros simplemente teníamos que aplicarlos, no era que nos dijeran aplica este enfoque, quienes lo queríamos aplicar lo aplicábamos, yo creo que los de mi equipo lo aplicábamos en bastante medida porque éramos sensibles a eso, no se si los otros equipos lo aplicaban, pero no era como que vinieran y nos dijeran aplica enfocarse de género, no

era así, pero si veíamos que había en el material educativo a veces lenguaje inclusivo, o había bastante sensibilidad intercultural, entonces yo creo que eso sí venía a veces del propio material o insumo pedagógico que nos daban, pero no había alguien que nos demandara cumplir con esos enfoques.

ANEXO 26: Entrevista a guionista 2

Yo: ¿Cuál fue tu función en aprendo en casa durante el 2020?

Guionista 2: Yo era parte del equipo de guionistas de aprendo en casa 5to de secundaria.

Yo: ¿lo fuiste durante todo el 2020?

Guionista 2: No, o sea fue como en creo que, de abril a julio, algo así, porque cambiaron de equipo, creo que inició en abril, e inicio con el equipo de R. R., F. M. era la productora y éramos 3 guionistas. Era como una jefa de guion algo así, ella y 2. Y estaba el equipo de pedagogos, entonces la persona que era esta jefa tenía este cargo justo porque ella se comunicaba con el equipo de pedagogos, y ya llegaba a nosotros el material para escribir los guiones, entonces éramos P. T., R. y bueno yo y los pedagogos. Los pedagogos desarrollaban la información y nosotros la convertimos en guion.

Yo: ¿Tú pudiste ver la ruta para que salga cada capítulo?

Guionista 2: No participábamos en toda la ruta, o sea llegaba ya a nosotros los guiones de los pedagogos, eran ellos los que armaban los contenidos y nosotros escribíamos los guiones. Al principio había más libertad me acuerdo, y fue una experiencia muy interesante sobre todo porque no nos conocíamos la mayoría en persona, por la pandemia, trabajamos por llamada de zoom, y nos metimos en un lío, o sea como el estado es la primera vez que hacía esto, no había o sea el proceso era muy complejo porque recién estaban desarrollando protocolos para ya llevarlo a cabo y no tenían ni idea, el estado no entendía lo que proponíamos, era bien complejo.

Yo: E so quería saber si ¿había directrices de cómo tenían que hacer?

Guionista 2: Como fue muy rápido, hay que hacer el programa del colegio para que los chicos no lo pierdan algo así, hay que hacer lo que podamos, entonces no había gente que supiera como hacer en el estado. Los audiovisuales sabíamos cómo hacerlo de pronto, pero el estado no, y las lógicas eran distintas, hacerles entender, había mucha negociación de por medio creo, sobre todo de los directores/productores con la gente del minedu, y también con los pedagogos,

pero no eran del minedu, era muy complejo desarrollar un capítulo, y luego por eso nos pedían que cambiemos, hubo momentos super tensos recuerdo que hasta el viceministro y el ministro revisaban los guiones porque no les gusto lo que presentamos. Lo que pasa es que yo soy de izquierda, y varios de mis compañeros tambien, osea éramos personas muy profesionales definitivamente, no es que intentemos ni queramos meter un sesgo por algún lado, pero hay cosas que de pronto por cuestiones políticas, cosas que pusimos en el guión no gustaron. Y por eso llegamos al punto en que el viceministro revisaba nuestros guiones, para ver si teníamos algo que no les gustaba. Pasó algo muy fuerte, pasaron cosas que nosotros nos sentíamos como profesionales super bien porque qué bueno que pudimos sacar capítulos sobre las lenguas del Perú, hablamos de discriminación lingüística que no se trataba eso en señal abierta, nos mandamos con ese capítulo y fue un chongo, phillip butters rajando de aprendo en casa, comunistas, no sé y por eso estábamos como bacán porque mucha gente respondió bien como diciendo eso siento, me siento representado, pero claro a otras esferas del estado no les gustó y al final nuestro equipo unos meses más después ya nos quitaron, el director renunció, renunció la productora, yo y R. nos mantuvimos en aprendo en casa pero con otra producción, otro equipo, fue bien accidentado aprendo en casa, al menos cuando yo estuve. Creo que también había Aprendo en casa que era manejado por tv Perú, porque estaba dividido, nosotros estábamos con el minedu, con educación básica, con el nuestro al menos fue polémica la cosa, bueno eso paso, con tvperu imagino debe haber sido más tranquilo. Habian varios equipos, yo estaba en aprendo en casa de 5to, pero había otros salones de 4to nose, pero algunos los llevaba tvperu, osea con gente de tvperu exclusivamente, otros productores. Entonces como que los producían otros equipos, nuestro fue bien accidentado, luego ya no.

Yo: Respecto al tema de género, ¿hubo algunos puntos que también generaron controversia o rechazo de parte de minedu?

Guionista 2: A ver, género no. Clase. Como te dije discriminación y raza que generaron problemas con los directivos y es que éramos bien cuidadosos nosotros, yo recuerdo que cuando entré desde la escritura, el guion, trabaja el tema de género desde ahí. Los niños no se qué, los niños y las niñas, los y las, recuerdo que cuando entré dije ¿que tal si uniformizamos esto no? Empecemos siempre con las y luego los, no nos permitían obviamente les estudiantes, no había forma que nos permitieran, pero nunca nos dijeron simplemente ya lo asumíamos, ni siquiera pensábamos en mandarnos porque sabíamos que no hay forma. Era el modo de ser inclusivo. Desde el guión uno trabaja el tema de género. Capaz algunas cosas que pasaron, pero no fueron cosas que generaron tensión, simplemente era cosa de llegar a acuerdos, por ejemplo

a veces las imágenes que proponían el equipo de animación eran referentes donde había niños hombres, entonces era como que también tiene que haber niñas, diferentes colores de piel, esto todo era porque no había un protocolo, yo no sentía tipo esta gente vive en otro mundo, sino que estaban recién aprendiendo, lo primero que te salía capaz tenían en su archivo imágenes llenas de niños blancos, capaz esas las usaban porque aparte era emisión diaria, no había tiempo para producir, fuimos mejorando. No fue inmediato, fue mejorándose,

Yo: hay capítulos donde se han tocado temas de violencia de género, estereotipos o discriminación por género, y no sé si a ti de repente te tocó escribir uno de esos capítulos y más que nada quería saber cómo se escribió y si es que hubo algunas pautas, qué cosas evitaban y qué no.

Guionista 2: Recuerdo que hubo un capítulo que nos hicieron escribir sobre relaciones amorosas, pero a nosotros nos pareció jalado de los pelos, no eran capítulos enteros, eran bloques, no todo era sobre eso, recuerdo que con R. dijimos qué es esto. Como guionistas, eso pasa en general, no tenemos libertad para escribir lo que queramos, no es así, tenemos ciertas libertades, las ideas que nos gustan el productor se las baja, como ya habíamos tenido roches cada vez era más restrictivo lo que podíamos hacer, fueron mucho más de decirnos que hay cosas que no pueden hacer, entendimos que teníamos que hacer lo que nos decían, como robots. Intentábamos darle la vuelta, cambiar algunas ideas, pero sabíamos que no totalmente sino no nos iban a aceptar, y nos iban a devolver el guión, teníamos que trabajar otra vez. Eso era el proceso, escribías el guión, lo revisaban mil personas, con comentarios a veces contradictorios porque lo revisaba mucha gente, osea una parte decía no no pongan esto y otra esto esta bien, entonces bien complejo.

Yo: ¿Cual era el objetivo con la info en bruto que es lo que trataban de hacer? ¿Cuáles eran esos elementos que debía tener el guión?

Guionista 2: todo dependían de dirección, nuestro director era R., que era muy chévere, teníamos que ser muy inclusivos, siempre, escribirlo para 5to de secundaria, no tenía que ser muy intelectual, al contrario tenía que ver todo el Perú, entonces como guionista sabes a que públicos va y usar las palabras, pero como te digo pasaba muchos filtros y se aseguraban que cualquier lo pueda entender.

Yo: ¿los conductores se les creaba una imagen o era libertad del actor o actriz?

Guionista 2: no, todo estaba en el guion, lo que decían era todo escrito en guion, salvo que agregaran un modo de decir las cosas que era más de ellos, pero el 95% estaban en el guion.

Yo: Por ejemplo, Yaremis le pusieron que rapea, etc. ¿A las conductoras les dieron características, a Stephany que características querían darle?

Guionista 2: No recuerdo nunca que hayamos hablado de qué características darle porque creo que no hubo ese proceso, además que Stephanie era un personaje conocido en la televisión, era una actriz ya reconocida, no recuerdo nunca haber pensado ya esto no va a poder salir, esto sí. Debe haber muchas diferencias con los otros equipos de aprendo en casa, el nuestro era particular, seguramente otros lo hicieron mejor, nosotros éramos para el minedu y era mucho más atropellado, y mucho más con limitaciones, y se notaba para mí, parecía que había más producción y experiencia en aprendo en casa de tv Perú. Por eso capaz no hubo más cosas como esa de presentar de cierto modo a Stephanie.

Yo: En algunos casos decían “me indignan” o tenían un comentario propio, ¿eso también estaba en el guion?

Guionista 2: Muy probablemente, es que tampoco tenían mucha libertad ellos, como son actores le agregan gestos o palabras que hagan la interpretación más humana, le agregan carne, seguramente ha pasado, pero en coordinación con el director. Él aprobaba. Que solito de ellos nazca no.

Yo: en el caso del segmento de preguntas y respuestas con los chicos, ¿se guionizaba antes o se ponían las respuestas y preguntas tal cual?

Guionista 2: Sí, osea la productora, es que eran muy rectos, además, preparaban con anticipación, hacían preguntas y las mandaban a estos colectivos o estudiantes del interior, elegían, y las mejores respuestas digamos las más interesantes, porque mucha gente respondía, pero no podías poner todo ahí, pero sus respuestas sí eran reales, no es que nosotros dijéramos a los niños tienes que responder esto, sino mandabas la pregunta o el ejercicio y ellos ya mandaban. Era bien bonito, hay cosas bien bacanas, sus respuestas eran alucinantes.

Yo: ¿Sabes si se aplicó el enfoque de género en algún momento?

Guionista 2: Es que te juro que por el enfoque de género hemos tenido alguna discusión, pero no recuerdo que hayamos sacado mucho el tema, pero seguro que era porque no nos dejaban, no creo que haya sido porque no hayamos querido, como te digo los contenidos venían ya de pedagogía, no los elegíamos nosotros, osea venían ya escritos y tu tenías que simplemente traducirlo a guion televisivo. Y si por ahí podíamos poner cosas las ponemos pero de hecho sí,

pero no podíamos elegir tipo hablemos de enfoque de género, no teníamos ese poder. Ya en aprendo en casa vacaciones o diciembre, era otra cosa, recuerdo que había 3 pedagogas, eran unas capas, yo recuerdo que había capítulos que hablabamos de blanca varela por ejemplo, era otra cosa, el nivel y la experiencia. Al inicio fue lo que podía salir, los primeros meses, pero llegando a diciembre ya había aprendizaje. Eramos 2 guionistas y 3 pedagogas, y había mucho de arte y cultura. Y ahí, al menos mi amiga es feminista, había mucho de contenido de mujeres en la cultura, pero ya venía de los pedagogos entiendes, porque un guionista no puede decidir eso, ahí proponíamos más cosas, yo recuerdo haber propuesto cosas tipo de Wendy Sullca o de Renata Flores, o sea para poner ejemplos, sí proponíamos y si les gustaba quedaba, pero ya el contenido ya venía de pedagogía con esa lógica. Porque si tú me preguntas escritores peruanos son todos hombres así que ya poner a Blanca varela era tener una posición, y era bacan, éramos guionistas felices, ya se notaba mucho más trabajo de pedagogía, mucho más cuidado y yo creo que era por la experiencia.

Yo: podrías contarme más de estas experiencias sobre los choques el proceso, de diferentes temas no solo de género.

Guionista 2: Una vez a la semana habían capítulos más cortos como de escritura, y usábamos charlas Ted. Como que ahí nos ahorramos 20 minutos de escritura, pero recuerdo que teníamos que elegir, no la pasamos completos, sino extractos y había que elegir bien cada extracto. Eso también provocó, haber tenido ciertos roces por que teds elegir y por que fragmentos elegir, recuerdo que una vez elegimos un fragmento que no gustó y dijeron esto no, y de hecho lo que no elegían era porque podía ser polémico para el público, por eso nos bajaban ideas. No recuerdo cuáles, pero siempre pasaba eso con los ted talk al punto en que dijeron que ya no va a haber ted talk. Lo bacan de los ted talks era gente que tenía experiencia, pero también hablaban desde lo que ellos pensaban, tenían esa libertad de decir lo que ellos pensaban de género, raza o salud, lo que sea y cuando eso que decían era muy polémico y a nosotros nos gustaba y decíamos hay que poner esto, pero arriba decían “no, se va” y era como que pucha. Yo recuerdo varias veces con el equipo desmotivados, porque nos parecía que era una oportunidad super grande la que teníamos y de hecho aprovechamos todo lo que pudimos. Hablamos de discriminación de clase, habían otros momentos en los que decíamos, pucha estamos haciendo Perú, no por nuestro nivel sea wow, sino porque lo que estábamos diciendo en señal abierta, que llegaba a todo el Perú, sobretodo a las infancias, les decíamos que estamos haciendo Perú en ese sentido, pero nos parecía revolucionario realmente. Dentro de este contexto para nosotros era muy importante que se exigieran cosas así en señal abierta y no

sucede porque hay muchas restricciones, como te digo, para los guionistas no somos tan libres como se piensa. Los que deciden finalmente son los productores, directores, las cabezas de arriba. Y entonces claro Aprendo en casa era una super vitrina, una oportunidad grande, hicimos lo que pudimos dentro de lo que nos dejaban, cada vez nos restringir más, justamente, por eso, por ideas. Por ejemplo el enfoque de género yo me imagino que ni siquiera quería que la mencionemos, yo imagino que no nos dejaban ni usar la palabra, es que tu sabes que el enfoque de género se lo han querido bajar varias veces no? osea porque no gusta, entonces se trasluce en los contenidos que podemos hacer. Osea si solo la discriminación lingüística fue tan fuerte, para el estado fue como que estos comunistas no, que es esto, quieren dividir al país. Con los ted talks hubo eso, hubieron fragmentos que elegíamos nosotros y que ellos no querían y los bajaban. Porque a través de los textos nosotros podíamos elegir decir lo que nosotros quisieramos decir pero no nos dejan escribir, entonces podíamos a usar a estas personas que nos han autorizado usar estos teds, aprovechar, pero aun así habían filtros y no nos dejaban usar lo que queríamos, ahí también hubo roces. Hubo roces también en lo que te digo, de que una persona daba un comentario y luego venía alguien de más arriba diciendo “no, sí me gusta” entonces era y a quien le hacemos caso. Porque al final al ted no le echaban la culpa, la culpa era de los guionistas, del equipo. Podía ser muy frustrante, recuerdo que a veces nos juntábamos en los zooms así para contarnos nada más, de verdad. Juntos pasar este momento de impotencia. Como te digo, teníamos muchas limitaciones, y también nos criticaban.

Yo: ¿Cada grado tenía como su propio sistema no?

Guionista 2. Si es que 5to de secundaria era como un magazine, osea en el buen sentido, osea a mi me gustaba pero no tenía lineamiento tan claros como capaz otros grados. Yo recuerdo que otros grados tenían sección de matemáticas o sección de tal, pero nosotros no teníamos, yo no recuerdo, contenidos más abiertos, nos dieron una libertad que quisimos aprovechar y los pedagogos también, pero que al final no les gustó, capaz fue eso, agrupaciones de pedagogía no la tenían clara también, porque pedagogía también obraba de acuerdo a lo que quería el educación básica regular, pero si recuerdo que había algunos temas de pedagogía yo decía para mi misma “de esto vamos a hablar” “que tiene que ver”, esto no es lo que se normalmente en un salón de clase. Pero como te digo nosotros no teníamos ingerencia mayor en decidir los temas, solo podíamos darle forma y a veces usábamos documentales, por ejemplo para lo de discriminación lingüística usamos fragmentos de un documental y después de eso prohibieron usar documentales, de un un lingüista peruano que es muy bueno y muy capo, elegimos patas, yo recuerdo que ese capítulo o un domingo o un día que había menos regulación, porque capaz

si era día de semana, seguramente estaba más regulado. Hubo mucha libertad para ese capítulo, no regularon tanto ese día, por eso salió lo que salió, los clips que salimos y por eso luego dijeron no estos no “no podemos darle libertad porque mira qué han hecho”. Fue potentísimo, para mí uno de mis logros como guionista es ese episodio, un logro porque logramos transmitir contenido que no debían pasar.

Yo: ¿Para esto, el contenido educativo no fue el mismo que presentaron?

Guionista 2: A veces como te digo era especial, o los pedagogos no llegaron con la información a tiempo, o se planeó que fuera así, pero era como que dijeron ya trabajemos en base a este documental, no se si todo o la mitad, pero ni siquiera sé si los pedagogos lo propusieron, yo creo que no. Estábamos felices pero ya luego las críticas se vinieron, críticas de todo el mundo, fue tendencia en twitter, para ellos era dividir el país. hasta el equipo de productores y comunicadores del Minedu. Yo recuerdo que la productora y los directores no aceptaban todo en one, la luchaban, sino a veces luchaban porque se mantuvieran algunos días que proponemos. Poder de negociar: el director y la productora, nosotros no podíamos negociar con nadie. Este programa era la expectativa de hacer política, ciudadana, desde un programa de emisión diaria, este programa si te daba esta posibilidad.

ANEXO 27: Entrevista a supervisor 1

Yo: ¿Cuál fue tu función en el programa durante el 2020?

Supervisor 1: Cuando entré a Aprendo en Casa, al inicio yo era guionista de los programas, ellos ya tenían como una plantilla de estructura general del programa, pero cuando yo entré me dieron la libertad de poder modificar algunas cosas a nivel creativo digamos. En esa época estaban trabajando a nivel muy muy básico con una productora que la verdad era un poco mala y se notaba incluso en el guion; cuando fue avanzando el tiempo, después de 3 meses, cambiaron de productora porque ganó la licitación otra, la cual fue mucho mejor, se notó muchísimo la diferencia, y entonces el equipo fue un poco más ágil y fue ahí donde pasé de ser guionista a supervisora de rodaje, estaba viendo toda la parte de producción, coordinando directamente con los directores asignados a la dirección de la DB, que es donde yo estaba, eran los programas para educación básica especial, es decir, para todos los niños que tienen discapacidad mental, sobre todo no?, entonces fue bastante digamos retador porque, luego contratamos más gente que pasó a ser el rol de guionista y habían dos personas que iban a supervisión de rodaje. Al inicio era yo sola pero luego agregaron más. Entonces mi función básicamente era supervisar de que todo esté yendo bien el tema de utilería, el tema de las

coordinaciones a nivel de logística, a nivel de tiempos que la productora esté entregando todo a tiempo, teníamos un cronograma gigante con un montón de fechas, con un montón de todas las etapas digamos, por las que pasaba el programa.

Yo: ¿Solo te dedicaste al tema de supervisión del programa para los niños con discapacidades?

Supervisor 1: Solo era para niños con discapacidades porque el minedu en general tiene varias direcciones, entonces una de las más grandes era educación básica regular, ahí entran todos los niños de todos los niveles que normalmente nosotros conocemos; educación básica alternativa que es para el adulto mayor, de ahí no hicieron programas; educación básica especial que es para estos niños con discapacidad y también tenían los COAR que los niños ultra inteligentes que hacen colegios para estos niños, pero ellos tampoco tenían este tipo de programas. Estaban solo divididos en educación básica regular y educación básica especial. Ahora el regular tanto para por ejemplo secundaria, primaria e inicial era diferente, o sea eran 4 grandes equipos.

Yo: ¿Cuál era la ruta para que un programa o capítulo saliera?

Supervisor 1: La ruta si era bien grande porque primero como yo estaba del lado del minedu veía todo desde el inicio y eso significaba ver cómo las docentes contratadas del minedu, incluso algunas de ellas estaban envueltas en generar nuevas leyes para los niños, a nivel macro, también hacían como una pauta a nivel pedagógico, como si fuera una clase pero tomando en cuenta incluso estas leyes que ellas mismas han creado para el minedu y para los niños del Perú. Entonces ellas tenían como una pauta de sus clases, tenían información base, y nos daban información en bruto, como 20 páginas de información, y nos dicen mira lo importante es el punto 1, 7 y 3; entonces lo que el guionista hacía era voltear toda esa información cruda pedagógica y volverlo divertido, televisivo, entretenido para los niños, eso se hacía en todas las áreas eso sí, el área pedagógica que es la plana de docentes hacían esta información y esta información nos la pasaba al guionista, el guionista lo convertía en un guion literario y después la productora hacía un guion técnico, o sea el guion literario venía del minedu y el guion técnico venía de la productora contratada. Y después del guion técnico, para aprobarlo o por lo menos ya hubo una época en la que no teníamos tiempo y solo agarrábamos el literario, siempre pasaba como que 12 filtros, entre ida y venida, porque pasaba por diferentes áreas, tenía que sobretodo validar el contenido porque no podían lanzar cualquier cosa, y todas las áreas dentro del minedu tenían que estar de acuerdo. Entonces si habían cambios, se demoraba un montón. Una vez que el guion estaba aprobado, se lo pasábamos a la productora, con una semana de anticipación

cuando debería haber sido mucho tiempo más de anticipación. Se lo pasaban una semana antes, y como el director tampoco no tenía tiempo porque eran 5 directores contratados de la productora, o sea entre inicial, primaria y secundaria; y entonces los directores dobleteaban en los niveles. Y como los directores estaban recontra full, y eso también estuvo un poco mal porque no tenían asistentes de dirección, los ayudábamos con el desglose de dirección, dividíamos por ejemplo de tal a tal escena vamos a sacar estos vasitos y los vamos a poner con este líquido para la sección de niños, o de este párrafo a este párrafo, escondemos la goma. O sea acciones muy precisas ya los ayudábamos nosotros a ellos y teníamos reuniones antes de producción para que el director ya sepa qué hacer. Eso debía ser chamba del minedu en experiencia, y como audiovisual normalmente el director junto a la asistente de dirección desglosan, pero como nosotros como cliente también queríamos que como cliente todo salga bien, al final terminábamos haciendo esa chamba también, aunque también era parte de nuestra responsabilidad. Después de eso, íbamos a set, grabábamos, en mejor de los casos todo salía perfecto y en el peor de los casos, a veces han pedido grabar de nuevo porque justo la profesora x estuvo de viaje y no vio como se estaba grabando o no se qué, se quejaba, todo está mal, hay que grabar todo de nuevo, y nosotros qué?, teníamos que hacer de nuevo grabar todo un sábado o de repente hacer un parche, entonces para editar eso, de que las pedagogas se quejen porque está algo mal, ya mejor que en supervisión de rodaje también que esté una y que no se contradiga con su equipo, entonces íbamos con la pedagoga a cargo, grabábamos, a veces algunas, por lo mismo que estaban ahí presentes, igual no les gustaba algo y teníamos que regrabar algunas escenas. Entonces sí fue un poco bastante tedioso, porque son tantas personas con las que hay que coordinar, y de lado de la productora, siempre bastante dispuesta a hacer todo lo que se decía por parte del minedu. Entonces se grababa se hacían los parches, después se entraba a una parte de edición, la productora tenía islas, donde todos los editores veían todos los programas y también había un equipo de animadores, que se encargaban de hacer las animaciones. Y por último cuando ya estaba editada la última parte, lo subían a una aplicación que se llama Frameio, que el área pedagógica y el área de comunicaciones y el área de corrección de estilo, esos 3 que vean los levantamientos de los programas que duraban 20 minutos. Ahí al costadito por segundo por cada minuto ponían todas las correcciones y a veces llegaban 80 correcciones o 120 y los editores tenían que volver a levantar eso y en base a eso salían más correcciones, pero ellos nos daban máximo 3 versiones de correcciones, y la 4ta ya era la final que se emitía al aire. Y ese era el proceso.

Yo: ¿Como fueron los cambios de productora?

Supervisor 1: Después de la primera y segunda, hubo otro cambio. Si bien es cierto la productora era muy buena, la comida era muy mala. En el estado, tu compites, no se le puede dar así por así a alguien, el contrato de licitación es 6 meses solo, también había contratos de 3 meses, entonces, cada vez que se cerraba esa etapa, se volvía a abrir una convocatoria para que las productoras postularan, y se elige una. Entonces con esta productora malísima, tenían pensado hacer 55 programas con esta productora malísima, pero entregaron como 50 programas fuera de tiempo, entonces no le pagaron los programas, le pagaron solo 5, porque en el contrato...chongo...La forma en la que se elige a la productora, tiende a ser lo más transparente posible, siempre habían como varias personas de diferentes secciones que elegían a la productora, que normalmente era el área pedagógica, pero como esta área se dio cuenta no sabemos nada de esto, le puso toda la responsabilidad al área de comunicaciones, que era donde yo estaba.... más sobre la tercera. Que pasa que salió el escándalo de Pedro Castillo, cambiaron de presidente, se bajaron el presupuesto de aprendizaje en casa, porque iba a seguir para el 2023.

Yo: ¿Cuáles fueron más o menos los criterios para aprobar un capítulo?

Supervisor 1: Osea primero el contenido, el guión técnico, siempre en todo producto audiovisual el guión es importante, y aquí aun mas, porque siempre se tenían que tener consideraciones para los niños con discapacidades. El otro criterio visual eran los colores, no podían ser tan diversos porque los niños se distraen muy rápidamente, las opciones de juguetes no pueden ser muchas, la directora pedagógica decía estos sí y estos no. ...sobre niños con discapacidades.

Yo: Y como me habías comentado, los pedagogos tienen un poder de decisión, ¿había una especie de jerarquía en función de quien tenía más poder para tomar la decisión de lo que iba o no y lo que salía en el programa?

Supervisor 1: Claro, de todas maneras es el cliente que vendría ser el Minedu. Claro y como a veces las pedagogas se tenían que ir, el Minedu toda la parte técnica trabajan hasta las 5 de la tarde después de eso no trabajamos, quien pagaba Pato y yo pues, comunicación, que nos quedábamos hasta las 8-10 de la noche. Entonces como no había pedagoga entonces yo también era parte del cliente y yo tenía ese poder de decisión, Las otras personas que también iba a supervisar rodaje.

Yo: ¿Se utilizó el currículo nacional como un referente al menos para el contenido educativo?

Supervisor 1: Me imagino que sí porque las pedagogas eran tan pegadas a las pautas internas del minedu que me imagino que sí, eran todas muy capas.

Yo: ¿Hay unas pautas internas que son propias del minedu?

Supervisor 1: Claro, del minedu y como te digo ellas mismas hacian leyes a nivel educativo, ellas son las que redactaban las leyes y se llevaban al congreso y se aprobaban. Ellas son.

Yo: entonces, ¿sabes si se llegó a utilizar el enfoque de género en algún capítulo para el área de niños con discapacidades?

Supervisor 1: Bueno lo que si utilizaban era el lenguaje con digamos enfoque de genero, por ejemplo, decian las niñas y los niños, nunca escribimos un guion les niños en general porque eso ya partia de parte del minedu y nostoos super bien porque de esta manera se visibiliza más el rol femenino y masculino; el lenguaje inclusivo con la x todavía no están preparados para eso, pero siempre se utilizaba las niñas y los niños en todos los programas. El otro enfoque de género que vi, la verdad es que si lo vi bastante equitativo, osea la forma en la que se enfocaba el contenido para las niñas y los niños sí. Nunca hubo no se discriminacion, incluso del lado de la productora ya pero no del minedu, la segunda productora había una mujer que era directora, osea eran 5 directores y había 1 mujer. Me pareció que por lo menos hubo 1.

Yo: en el diseño ¿había algún tema de género que ponían a través de los conductores o algo?

Supervisor 1: como los niños eran tan pequeños no había forma de ponerles el tema, más que nada iba enfocado a temas de discapacidad, como enseñarles a caminar cuando tienen discapacidad de caminar, etc. Los programas eran para que los padres sepan hacer unos ejercicios, hasta darles de comer, como incentivar su mente. No tenian estos conceptos que para mí son ya más complejo para el P.O.