



## Aproximación a la relevancia del aprendizaje solidario para el abordaje de la desigualdad de género en la educación peruana

Artículos originales: SOCIOLOGÍA

RECIBIDO: 22/10/2023

APROBADO: 09/12/2023

PUBLICADO: 30/12/2023

**Alexandra Pinto Tello**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

*alexandra.pinto@unmsm.edu.pe*

*ORCID: 0009-0005-9726-1227*

### RESUMEN

En este artículo, se desarrollará cómo el enfoque de aprendizaje solidario puede ser el enfoque necesario para generar beneficios a largo plazo, en el ámbito educativo, con relación a la desigualdad de género en el contexto peruano. En primer lugar, se fundamenta el panorama sobre la cuestión de género en la educación peruana y, posteriormente, se explica cómo el enfoque de aprendizaje solidario puede contribuir a partir de sus herramientas. De esta manera, se concluye que la educación peruana es el ámbito en el que la discusión y vivencia sobre la ciudadanía favorece el desarrollo de competencias cívicas que coinciden con el modelo de participación que se promueven gracias a los elementos metodológicos del aprendizaje solidario.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje- servicio, género, educación peruana, participación, competencias.

### The Significance and Relevance of Service-Learning in Addressing Gender Inequality in Peruvian Education

#### ABSTRACT

In this article, we will explore how the service-learning approach can be fundamental to generating long-term benefits in the educational sphere, specifically regarding gender inequality in the Peruvian context. First, we will provide an overview of the gender issues in Peruvian education, followed by an explanation of how the service-learning approach can contribute through its tools. Thus, we conclude that Peruvian education is the space where the debate and practice of citizenship foster the development of civic competencies that align with the participation model promoted through the methodological elements of service-learning.

**KEYWORDS:** service-learning, gender, Peruvian education, participation, competencies.

## Introducción

**A**ctualmente, la discusión sobre el término género se ha masificado y diversificado en diversas áreas, pues desde diversas disciplinas se busca definirlo o evaluar la evolución de su significado e impacto en ámbitos como en la economía, salud y educación. Adicionalmente, esta discusión también aparece en los planteamientos de organismos internacionales. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas plantea, como uno de sus objetivos, en la Agenda 2030 la necesidad de garantizar la igualdad de género para lograr el empoderamiento tanto de mujeres como de las niñas (Cepal 2018). A partir de este objetivo, los diversos países planifican medidas que deben cumplir sus organismos.

No obstante, es necesario evaluar cómo se comprende este abordaje y, más específicamente, qué medidas se ejecutan para garantizar que se cumplan los objetivos. Esto, en especial, porque, pese a que las nuevas generaciones están expuestas con mayor frecuencia a contenido de concientización que podría evitaría la desigualdad de género, las evidencias muestran que aún son afectadas por la reproducción de conductas estereotipadas (García 2021, 201). Por ende, resulta fundamental que se analice el ámbito educativo, ya que tanto las escuelas como las universidades proporcionan los espacios en los que se genera la interacción entre pares y, por lo mismo, las diferencias. En el presente artículo, a partir de un estudio bibliográfico, se desarrollará cómo el enfoque de aprendizaje solidario resulta fundamental en el ámbito educativo para lograr cambios a largo plazo con relación a la desigualdad de género en el contexto peruano. Para ello, en primer lugar, se explicará brevemente el panorama sobre la cuestión de género en el Perú y, posteriormente, se explicará cómo este enfoque puede contribuir a partir de sus herramientas para garantizar objetivos a largo plazo.

## La cuestión de género en el contexto educativo peruano

Como se ha señalado anteriormente, la discusión académica y social sobre la cuestión de género, actualmente, es inevitable. Si bien existen acuerdos implícitos sobre los problemas más urgentes, existen discusiones más específicas que aún deben explorarse y problematizarse. Por un lado, resulta fácil de identificar situaciones de violencia como el feminicidio, en especial, porque el Perú, solo hasta enero del 2013, se reportaban 16 casos de feminicidio y 180 desapariciones de mujeres (Defensoría del Pueblo 2023). Al respecto, las medidas a aplicarse están guiadas por los acuerdos internacionales que piden ejecutar medidas centradas en la protección y detención de los potenciales agresores, a los cuales se reconoce, usualmente, como pertenecientes al espacio doméstico (Flores y Rayme 2021, 19).

No obstante, un desafío mayor es identificar cuáles son los problemas estructurales que permiten que se siga perpetuando el ciclo de violencia. Es decir, más allá del en-



foque punitivo, la permanencia de la violencia muestra que existen otros factores que subyacen a los casos de feminicidios o de agresiones físicas. Es válido preguntarse por qué existen aún muchas mujeres en situación de abuso psicológico o físico, pero para poder comprender la permanencia del problema a nivel estructural se debe ahondar también en cómo se forma y, particularmente, cómo sociabiliza un hombre que podría ser luego un agresor. Al respecto, en el ámbito académico, la antropóloga Norma Fuller es una de las académicas que más ha investigado con respecto a cómo se construye la masculinidad en el caso peruano. Por ejemplo, distingue entre el aspecto natural de la masculinidad que se construye en el reconocimiento de sus diferencias biológicas; el doméstico, ya que el primer espacio en el que aprende lo que implica ser hombre es en su vínculo con sus familiares; y el aspecto exterior, por ejemplo, cuando contrasta las relaciones sociales que se establecen para jerarquizar a los sujetos masculinos y femeninos (Fuller 1997, 3).

En el ámbito institucional, autores como Valdivieso (2020) reconocen como diferentes organismos han ido abordando los problemas vinculados al género. Por ejemplo, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables reconoce al concepto de género como una forma interpretar la realidad que permite identificar los roles y tareas asignados en una sociedad, así como las relaciones de poder, lo cual genera que en su Plan Nacional Contra la Violencia de Género para el 2016-2021 planteen que existe una subordinación de la mujer que limita las posibilidades de autonomía de estas (Valdivieso 2020,110).

Esta interpretación generó que en el 2016 se produjera una polémica con respecto a la inclusión del concepto «género» dentro del currículo escolar peruano. La discusión surgió debido a la incorporación de una sección sobre igualdad de género en la que se establece la necesidad de valorar igualmente los diferentes comportamientos y aspiraciones de varones y mujeres, pues lo que se considera masculino y femenino proviene de la interacción social (Meneses 2019, 132). A partir de esto, colectivos ciudadanos como «Con mis hijos no te metas», advertían que, con este cambio, se propone la introducción en las escuelas de la denominada «ideología de género», es decir, a lo que definen como la concepción de que la identidad de género se construye socialmente mediante las vivencias y que no depende exclusivamente de nacer varón o mujer (Meneses 2019, 132). Para esta posición, es una cuestión de ideología, si se concibe a esta como una forma de influenciar en las creencias de las personas, por lo que el conflicto estaría en el rol de la escuela. De esta forma, se evidencia un nivel mayor de complejidad cuando se aborda la cuestión de género, pues el término identidad de género apertura la discusión sobre las diversidades sexuales y los derechos reproductivos, lo cual a menudo requiere de discusiones más complejas. Por ello, en las medidas institucionales, Valdivieso detecta que existen normas vinculadas a la familia que se centran en cinco aspectos: cambios en el lenguaje, desigualdad y no discriminación, violencia familiar, salud sexual y reproductiva; y fortalecimiento del matrimonio, familia y educación (2020, 110).

Para los fines de esta investigación, los aspectos a considerar serán los cambios vinculados al uso del lenguaje, desigualdad y no discriminación y salud sexual y reproductiva, ya que son estos los que se pueden poner en discusión desde el ámbito educativo. Con respecto a este ámbito, se reconoce que la educación es un derecho fundamental, ya que como lo plantea el Ministerio de Educación, este implica que se pueda disponer y acceder a una educación de calidad, que se pueda permanecer en el sistema y que el aprendizaje que se alcance en este permita ejercer la ciudadanía, aprender constantemente mediante el desarrollo de habilidades que acompañarán a los estudiantes a lo largo de su vida (2003). De esta manera, la educación se comprende, incluso desde las propias instituciones, como un derecho para el desarrollo de sus ciudadanos, lo cual implica mucho más que la transmisión de conocimientos, pues es el espacio en donde se forma integralmente a los ciudadanos.

Particularmente, la ciudadanía se convierte en un ejercicio necesario para formar a los estudiantes. Por ello, el área de Formación Ciudadana y Cívica del currículo básico plantea como objetivo la formación de ciudadanos que sean, al ser parte de una sociedad diversa como la peruana, reflexivos y conscientes, pero sobre todo identificados y comprometidos con su comunidad para poder generar una identidad nacional que se nutra de su multiculturalidad (Figueroa 2013, 52). Es decir, con respecto al tema delimitado, se pueden establecer espacios de diálogo que permitan comprender las diferencias de género, cómo se han construido y cómo se reproducen, ya que el reconocimiento de la identidad es parte fundamental no solo de la formación como individuo, sino también como ciudadanos.

Benevides destaca que deben existir tres elementos para educar en democracia y promover una ciudadanía comprometida. En primer lugar, se necesita la formación intelectual, basada en su introducción a diferentes áreas del conocimiento para evitar la segregación; en segundo lugar, la educación moral, basada en fomentar la conciencia ética; finalmente, la educación del comportamiento, fomentar hábitos de tolerancia frente a lo diferente (1996, 226). Estos aspectos distintivos coinciden con la comprensión del concepto de ciudadanía que proponen Pérez y Ochoa quienes entienden que la participación activa de los ciudadanos es clave para la formación y construcción de la ciudadanía, pues son sujetos que tienen la posibilidad de participar de la vida social y política del lugar en donde habitan (2017, 177). Esto coincide con la propuesta de Cabrera quien entiende ciudadanía de la siguiente manera:

La ciudadanía, por tanto, no se limita únicamente al estatus jurídico o legal y político de las personas, haciéndolas pertenecientes a una comunidad, sino que, además, exige aspectos sociales relevantes como el sentido de pertenencia a una colectividad, la participación responsable del ciudadano o la ciudadana en la comunidad y el empoderamiento ciudadano (2008, 16).

Para lograr ese grado de compromiso, debe formarse el pensamiento crítico, que como señala Barnett (1997), debe incluir la formación de competencias, así como la auto-



reflexión crítica, lo cual puede concretarse mediante la pedagogía crítica, es decir, una disciplina que provee los medios y recursos necesarios para promover la reflexión sobre la situación social actual (Johnson y Morris 2010, 86). Por ende, como Figueroa resalta, el rol de la escuela es crucial, ya que en esta se desarrollan las habilidades, competencias y conocimientos que permiten adquirir múltiples maneras de visualizar y comprender la convivencia social para así intervenir en los asuntos colectivos (2013, 54). Entonces, es necesario comprender, finalmente, cuáles son las competencias ciudadanas que pueden contribuir en las medidas educativas a realizarse.

Johnson y Morris (2010) señalan que dichos atributos individuales y colectivos que deben desarrollarse son necesarios porque permiten expresar la capacidad crítica de los individuos y, asimismo, de reafirmar su autonomía personal (2010, 90). Se evidencia que es necesario que se trate de un proceso crítico, ya que solo así se logran los objetivos personales y comunales al poder formar individuos que reconocen sus rasgos distintivos y que, por ello mismo, son capaces de reconocer lo que pueden aportar a su entorno. De esta manera, las competencias ciudadanas son aquellas que permiten el desarrollo de componentes vinculados a la evolución personal; la vida en una comunidad, lo cual involucra la formación en los conceptos de globalización, multiculturalidad, feminismo, inclusión; y cómo es la organización de la sociedad, cuáles son sus deberes y derechos, qué es lo que realiza y puede realizar el Estado (Figueroa 2013, 19). En ese sentido, se sugieren las siguientes competencias ciudadanas más específicas:

- Reconoce las posibilidades, limitaciones y carencias que presentan los contextos sociales donde vive mediante procesos de observación intencionada a fin de vincularse con su contexto.
- Evalúa los valores que caracterizan a una sociedad democrática mediante procesos de indagación y análisis de fuentes a fin de concientizarse sobre su entorno.
- Delibera las causas y consecuencias de problemas sociales existentes en su entorno mediante debates a fin de comprender permanentes transformaciones.
- Argumenta su postura ética ante los conflictos sociales mediante debates a fin de concientizarse sobre su impacto en el entorno.
- Reflexiona sobre el valor de las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad mediante debates y producción de textos a fin de valorar la dignidad humana (Figueroa 2013, 24).

Estas competencias serán relacionadas, en la siguiente sección, con el modelo de aprendizaje solidario para plantear cómo podría contribuir este a lograr dichos objetivos. Esto bajo la premisa de que existe una relación directa entre escuela y comunidad, como Candau (1995) resalta, basada en tres criterios: el primero, que reconoce a la vida cotidiana como un modelo referencial para educación en tanto conocer a profundidad la realidad permitirá proponer propuestas para transformarla. El segundo concibe a la escuela como un lugar donde se ejercita constantemente la ciudadanía

activa al planear, elaborar, ejecutar y evaluar proyectos pedagógicos. Finalmente, el tercero implica al carácter dialogante de la educación que permita superar las prácticas autoritarias y fomentar la democracia (Figuroa 2013, 57).

En ese sentido, se plantea que el aprendizaje basado en la solidaridad es la metodología necesaria para lograr la adquisición de competencias que generen estudiantes conscientes de su rol ciudadano y que, por ende, puedan ser más críticos en cuestiones como la interculturalidad, feminismo, entre otras, pues poseen perspectivas particulares que pueden contribuir con nuevas soluciones.

### **El aprendizaje solidario para el abordaje de la desigualdad de género**

Con respecto al método de aprendizaje y servicio solidario, se interpreta a este como un enfoque que fomenta el aprendizaje activo mediante la participación de los estudiantes en actividades de impacto comunitario, pues se busca vincular el conocimiento adquirido en aula con las vivencias en tiempo real (Guerra 2019). Asimismo, otras definiciones lo plantean como «una metodología que combina procesos de aprendizaje curricular y de servicio solidario a la comunidad para la satisfacción de necesidades sociales mediante proyectos de participación activa y de procesos permanentes de reflexión» (González 2017, 36). De manera similar, Folgueiras, Luna y Puig lo consideran como una metodología que se caracteriza por fomentar el desarrollo de competencias a partir del contenido curricular y las necesidades de servicio a la comunidad para facilitar la pluralidad y democracia (2013, 160). Como se puede observar, los factores en común son la participación interactiva de los estudiantes, la planificación y concepción de un objetivo por lograr, y dicho objetivo debe responder a generar bienestar en la comunidad.

Para lograr ello, en el ámbito educativo, se considera que esto solo es posible de implementar si esta noción de servicio está alineada a los contenidos de aprendizaje planteados en el currículo y si se realiza una valoración ética del grado de participación de la comunidad (Figuroa 2013, 45). Esto implica que la planificación es un aspecto fundamental del aprendizaje y servicio solidario, pues como plantea Rubio se requiere; en primer lugar, incorporar a los docentes en las intenciones y contenidos de lo que se quiere desarrollar para poder establecer los procedimientos a seguir; en segundo lugar, delimitar las fases del aprendizaje y los recursos y agentes que se necesitan; finalmente, implica explicar los objetivos esenciales y al finalizar reflexionar sobre lo logrado o aprendido (2009, 37).

Estas etapas son compatibles con las competencias antes señaladas vinculadas a la ciudadanía. El rol docente permitiría moderar el reconocimiento de las limitaciones y carencias que presentan los contextos sociales donde viven mediante procesos de observación intencionada a fin de vincularse con su contexto. Asimismo, la intervención docente garantizaría que se indague en la situación del entorno social y se oriente



la participación para posteriormente reflexionar de manera conjunta. En este punto, resulta necesario revisar brevemente los antecedentes que vinculan la propuesta con experiencias concretas de trabajo colaborativo.

Así, en el caso latinoamericano, Argentina es el país que más ha trabajado con propuestas de aprendizaje y servicio solidario según la evidencia bibliográfica. Su implementación inició desde 1997, aproximadamente, cuando su Ministerio de Educación implementó el Programa Nacional de Educación Solidaria que buscó desarrollar este enfoque en, principalmente, la educación secundaria y superior. Para lograr ello, se organizaron Seminarios Internacionales de Educación Solidaria que promovían las publicaciones y premiaban a las instituciones solidarias; asimismo, mediante la Fundación SES (sustentabilidad, educación y solidaridad) se comprometieron a garantizar el desarrollo y la integración social (González 2017, 35). Si bien estas son las iniciativas pioneras, es indudable que la gradualidad en la acción generó que se discuta, de manera más abierta y democrática, sobre la desigualdad de género en dicho país, particularmente, con respecto a los derechos reproductivos de las mujeres. Mientras que, en el caso uruguayo, desde 2007, se promovía el uso del aprendizaje solidario mediante la creación del programa «Aprendiendo Juntos» en el que se pautaba su uso en los programas de voluntariado (González 2017, 35).

Se destacan como elementos en común la búsqueda por formar profesionales que pueden ejecutar soluciones no solo basados en conceptos, sino también por habilidades que permitan la resolución de problemas en el momento. Esto implicaría formar profesionales que sean capaces de solucionar problemas en diversos contextos realistas con una profunda concepción de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Irigoyen, Yerith Jiménez y Acuña, 2011). Para poder lograr esto, se deben plantear experiencias programadas que puedan ser supervisadas por expertos que proporcionen una adecuada retroalimentación sobre la situación vivida. De esta manera, debido a que la producción de conocimiento está situada en un contexto real y posee relevancia social, lo cual permitiría producir material intelectual que esté a la par del desarrollo social (Gibbons, 1997). En el caso de las discusiones sobre género, como se evidenciará más adelante, es necesario entender que ambos aspectos son complementarios y no se oponen entre sí.

Además, esta concepción del aprendizaje, basado en competencias, requiere, como lo plantea Perinat que tanto las instituciones como sus agentes (profesores y alumnos) realicen una transformación en su concepción de aprendizaje (Folgueiras 2013, 165). Solo así podrá generarse un balance efectivo entre conocimiento científico riguroso y competencias ciudadanas que permitan el desarrollo social de estos nuevos estudiantes.

Para esto es necesario volver al concepto de «competencias», ya que estas constituyen un concepto transversal en la elaboración de medidas educativas; por ejemplo, en la planificación del diseño curricular. Su relevancia reside en su carácter integrador de diversos elementos que buscan que el sujeto se desempeñe en su ambiente cotidiano al integrar saberes conceptuales, procedimentales o actitudinales que sean parte



de un proceso dirigido y planificado anticipadamente mediante diversos estándares (González 2017, 14). Asimismo, este carácter integrador se refleja en el proceso administrativo a realizarse; por ejemplo, en el desarrollo del currículo. Esto debido a que al pensar en las diversas situaciones en las que se interactuará, deben pensarse en diferentes modelos de abordaje, lo cual implica, para Bolívar (2008) no centrarse en solo una perspectiva, sino buscar la relación integral de diversos conocimientos de más de un área, de las habilidades específicas de las personas involucradas y los afectos que genera en los demás (González 2017, 15).

De esta manera, se busca que el aprendizaje basado en lo solidario, en síntesis, posea las siguientes cinco características: el protagonismo del estudiante, la resolución de un problema social, la relación entre lo planteado en el currículo y el servicio solidario, desarrollar un proyecto que promueva la reflexión y poseer el apoyo de alianzas con la comunidad que permitan el desarrollo del proyecto y la participación de los involucrados (González 2017, 38). Estas características, como se puede evidenciar, son compatibles con los objetivos de una educación cívica integral; no obstante, para poder evidenciar la viabilidad del aprendizaje y servicio solidario con la discusión sobre el género, deben considerarse los elementos metodológicos que este requiere.

En primer lugar, es necesario que se posea una intención pedagógica, pues esta será la base de las premisas didácticas con las que se orientará el proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrán, 2008). Esto coincide con lo que buscan las competencias ciudadanas, pues el objetivo es poder tomar decisiones basadas en el respeto, la justicia y la noción de igualdad que afecta a los individuos e impulsa a que realicen acciones (Figuroa 2013, 23). En ese sentido, la intención pedagógica es clave, ya que es lo que distingue al método de aprendizaje y servicio solidario de solo realizar acciones de voluntariado. Desde su propia concepción, su objetivo es orientar y guiar a los estudiantes hacia una conexión emocional con la labor o experiencia individual que aportará a la meta conjunta. Es así que la intención pedagógica está definida en dos aspectos; por un lado, la necesidad de buscar la mejora de la experiencia de aprendizaje y en los contenidos académicos que se presentarán antes y después de esta; por otro lado, la intencionalidad solidaria, es decir, la comprensión empática de por qué se aborda dicho problema (González 2017, 40). En el caso peruano, por ejemplo, como se ha señalado al inicio de la investigación, existe una comprensión teórica de la existencia de la desigualdad de género en diversos ámbitos, pues la existencia empírica así lo muestra. No obstante, la interpretación de estos aspectos subyacentes aún solo está siendo relegada al ámbito académico.

Por ejemplo, si se aborda el tema de las masculinidades, Fuller ha planteado una hipótesis que plantea que la formación del «ser» masculino se ve interceptada por la competencia de la cultura de la calle con los valores del hogar, ya que es en esta interacción que se reafirman o diferencian conductas que, además, también se pueden ver interferidas por la iglesia y la escuela (Fuller 1997, 4). Una afirmación como esta implicaría, desde el enfoque seleccionado de aprendizaje, elaborar una propuesta edu-





cativa que ahonde en el problema desde la interacción con los estudiantes. Esto solo será posible con la orientación docente que debe ir más allá de transmitir, por ejemplo, el concepto de masculinidad en tanto a su definición teórica, sino profundizar en las vivencias de los estudiantes.

En segundo lugar, para lograr lo anteriormente señalado, es necesario otro elemento metodológico del aprendizaje y servicio solidario: el método didáctico. Como ya se ha planteado en la sección anterior, esta aproximación depende del control docente para garantizar su efectividad. Este control va más allá de la planificación del contenido académico de una clase, pues, como plantea Díaz (2005), el método didáctico busca garantizar la mejora de las relaciones interpersonales mediante la formación de competencias para los estudiantes que parten de la autorreflexión (González 2017, 41).

En tercer lugar, se debe considerar la centralidad de las técnicas de aprendizaje para la implementación de cualquier proyecto de este tipo. A continuación, se sintetizarán algunas de estas técnicas, a partir de la propuesta de Benavides y Barrera (2015):

1. Técnicas para el estudio de casos: las vinculadas al análisis de una situación real con técnicas que permitan realizar tanto diagnóstico, análisis y valoraciones.
2. Técnicas colaborativas: las relacionadas con el trabajo grupal para la ejecución de actividades articuladas para el servicio a la comunidad bajo las pautas del docente siguiendo técnicas que favorezcan la orientación y el seguimiento de estas.
3. Técnicas para la resolución de problemas: las que permiten encontrar soluciones a situaciones problemáticas mediante técnicas que favorezcan la indagación, pensamiento crítico y creatividad
4. Técnicas para la gestión de proyectos, caracterizadas para llevar a cabo proyectos de aprendizaje, mediante técnicas que favorezcan el diagnóstico, el diseño y la ejecución de proyectos (González 2017,41).

Resultaría realmente transformador el uso integral de las técnicas antes mencionadas para la formulación de proyectos, siguiendo el modelo, en la formulación de programas que aborden las problemáticas vinculadas al género; no obstante, el objetivo de esta investigación es resaltar tanto las técnicas colaborativas como las técnicas para la resolución de problemas como primordiales para abordar el tema seleccionado. Esta selección responde a lo que plantea Rubio con respecto a la atención de las necesidades sociales. Este autor plantea que se debe partir de la construcción de un ciudadano con personalidad madura, autónoma y responsable, lo cual se logrará mediante un aprendizaje que se desarrolle en el servicio a la comunidad gracias a la implicación del estudiante en el proyecto, así como en las responsabilidades que asumen y las cuestiones sociales que les interpelan (Rubio 2009, 37).

En ese sentido, reforzar la resolución de problemas contribuirá al desarrollo de la autonomía del estudiante, pues este podrá elaborar soluciones desde una perspectiva particular, lo cual estimulará no solo su confianza, sino su capacidad de crear conoci-

miento. Esto ha sido demostrado, por ejemplo, en España, pues, como relata la docente que se encargaba del proyecto, el objetivo de estos estudiantes era proporcionar productos de canasta básica para la alimentación de personas de bajos recursos.

Dentro de un abordaje tradicional, esto implicaría solicitar donativos e ir a una jornada de entrega de estos. No obstante, desde el proyecto se planteaba que los estudiantes recauden el dinero para la obtención de víveres, lo cual demandó que se cuestionen qué actividades podrían realizar para recaudar el monto y qué es lo que deberían realizar (Guerra 2019). El rol de la docente fue señalar algún elemento que escapara a la planificación que partía exclusivamente de los alumnos, quienes llegaron a establecer que la mejor forma de recaudación era realizar un evento de comida para el cual se organizó la publicidad, la ejecución de los platillos y la venta (Guerra 2019).

De esta manera, se evidencia cómo la metodología de aprendizaje solidario permite realizar la producción de aprendizaje mediante acciones, pues emplea a la experiencia como mecanismo que permite reflexionar y consolidar conocimientos; con ello, se logra que los estudiantes perciban una relación más horizontal con sus docentes y estén más abiertos a escuchar la retroalimentación que estos les puedan brindar (Pérez y Ochoa 2019, 4).

Adicionalmente, el énfasis en las técnicas colaborativas radica en su importancia para consolidar la autonomía de los estudiantes, pero desde la práctica de la tolerancia. Es decir, podrán no solo generar conocimiento, sino contrastarlo con la perspectiva docente, la de sus pares y su propio círculo íntimo. Esto resulta fundamental cuando se proponen discusiones sobre género en el contexto peruano. Para profundizar sobre esto y vincularlo con el planteamiento del aprendizaje solidario, volveremos a la polémica inicial que se generó con la implementación del concepto de «enfoque de género» en el currículo nacional. El colectivo ciudadano *Con mis hijos no te metas* demandaba, con respecto a esta inclusión que ellos debían ser los encargados de enseñar sobre sexualidad a sus hijos, ya que, desde su perspectiva, los temas sexuales deben ser abordados por los padres y la educación sexual corresponde al ámbito privado y no al Estado; además, consideran que este último promueve la homosexualidad y atenta contra la pareja natural de hombre y mujer (Meneses 2019, 143).

Esta demanda plantea una cuestión interesante, ya que muestra la existencia de un evidente conflicto entre el discurso que se enseña en la escuela y lo que se repite en el núcleo familiar, lo cual explicaría por qué aún existe una resistencia al abordaje particular de las cuestiones de género. En específico, Valdivieso resalta cómo algunos de los objetivos que las instituciones peruanas se han fijado son el abandono del uso del masculino gramatical y de términos que perpetúan estereotipos, para evitar la desigualdad nominal entre géneros; por ejemplo, al abandonar el uso del término «hombre» para referirse a ambos sexos o el uso de «mujer» y «esposa» como sinónimos (2020, 112). Estas propuestas justamente dialogan con las preocupaciones que el colectivo ciudadano menciona, pues existiría una interferencia estatal en el núcleo privado de la familia.



Dicha preocupación se complejiza cuando se aborda cómo el problema en torno al enfoque de género radica en concebirlo como una «ideología», el cual es un concepto que cada vez más ha tomado una connotación negativa a nivel general. Se ha planteado que el manifiesto de la Marcha por la Vida, organizado por el colectivo señalado anteriormente, plantea que existen estas «ideologías perversas que intentan envenenar al Perú y colonizarlo ideológicamente»<sup>1</sup>.

En ese sentido, se observa que el rechazo se genera al considerar que estas «ideologías» se imponen desde distintos frentes y uno de esos sería la educación. El conocimiento científico, producido por la academia, se concibe como amenazador porque es concebido como «una presencia que viene desde afuera; esto se puede notar claramente en la idea de que el problema de género en el Perú proviene de unas ONG extranjeras o los abusos de unos pocos»<sup>2</sup>. Por eso resulta fundamental pensar en estrategias educativas que sirvan para fomentar el diálogo y que no se conciban como se percibía el método tradicional de educación, es decir, solo repetición y memorización de conceptos.

En ese sentido, para que funcione el método de aprendizaje solidario se ha determinado la importancia de una red de soporte conformada tanto por los agentes educativos como por los miembros de la comunidad. Esta red de alianzas se desarrolla «gracias a las entidades sociales, siendo estas agentes que colaboran con diversas instituciones educativas (educación formal y educación no formal) en actividades de ayuda social» (González 2017, 40). En este caso, se podría argumentar que existiría una resistencia en cuanto al abordaje de temas de género desde la metodología de este tipo de aprendizaje, pues no existiría voluntad para garantizar esas redes.

No obstante, desde la misma metodología se propone enfocar la participación desde cuatro dimensiones diversas. La primera alude a la participación de alumnado en el proceso pedagógico, lo cual ya ha sido abordado previamente; la segunda es la política, la cual alude a los mecanismos que permiten que los estudiantes formen parte de los asuntos que son de su interés como parte del cumplimiento de sus deberes; la social, la cual incluye las maneras que permiten la sensibilización de los estudiantes; y, finalmente, la dimensión que alude al desarrollo afectivo emocional (Pérez y Ochoa 2019, 2). Es precisamente en la segunda dimensión que radica la importancia de este tipo de aprendizaje, pues no puede negarse los derechos de intervención que poseen los estudiantes. En ese sentido, lo que corresponde es garantizar la ejecución de la metodología ApS de manera que garantice el mayor beneficio para los estudiantes y la comunidad en general.

Por ejemplo, en los casos en los que se ha empleado el aprendizaje solidario para ejecutar medidas vinculadas a temas de igualdad de género, desde el diseño del proyecto, se ha considerado la formación del profesorado en estos temas y se ha priorizado la participación activa del estudiante, pero también se ha planteado la interacción previa

1 Alexandra Hibbett, «La marcha por la ideología», Disonancia: portal de debate y crítica social, 10 de mayo 2018 <https://giteoriacritica.wordpress.com/2018/05/10/la-marcha-por-la-ideologia/>

2 Proviene de la fuente anterior.

con las entidades sociales respectivas (García 2021, 212). Es relevante considerar que evidentemente no será un proceso lineal y desaparecerán los conflictos de intereses, pues estas diferencias son necesarias para la construcción de una democracia. Más bien, lo que se está planteando es la inclusión de diversos temas, en síntesis, se buscaría garantizar la manifestación de realidades antes invisibilizadas que, de todas maneras, seguirán enfrentándose a las dinámicas de poder (Mardones 2020, 409). Para poder garantizar esto, este tipo de enfoque de aprendizaje sería el inicio de la construcción de espacios de diálogos plurales y necesarios en la educación peruana.

## Conclusiones

Para concluir esta investigación, es necesario señalar que esta aproximación bibliográfica ha demostrado que existe aún problemas con respecto al abordaje de los problemas relacionados a la desigualdad de género. Esto porque existe una discrepancia entre las hipótesis planteadas desde el ámbito académico y cómo estas se transforman en políticas públicas efectivas y que posean un impacto real en la población.

A partir de ello, se detecta que una posible solución es la formación de estudiantes centrada en el desarrollo de competencias cívicas que permitirán el fomento de una mayor capacidad de empatía y, por ende, de diálogo entre pares. Es allí donde radica la importancia del método de aprendizaje y servicio solidario, pues, debido a sus características, impide la repetición mecánica de aquellos conocimientos teóricos que se perciben, desde el ámbito familiar, como enajenantes y homogeneizadores. Asimismo, facilita que los estudiantes comprendan a sus maestros como colaboradores en su aprendizaje y que este sea basado en la empatía, pero también en la confianza sobre sus propias habilidades. De esta manera, se ha buscado incidir en una discusión que seguirá ramificándose en años posteriores y que es necesario ir abordando en tanto involucra la posible mejora del sistema educativo peruano.



## Referencias

- Benevides, Maria (1996). «Educação para a democracia». *Lua Nova: Revista de cultura e política*, no 38: 223-237. <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>
- Cabrera, Flor (2002). «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural». En *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*, editado por Margarita Bartolomé, 79-104. Madrid: Narcea.
- Cepal (2008). *La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas: Santiago.
- Defensoría del Pueblo. *Reporte: igualdad y no violencia n°36*, 2023. Figueroa Iberico, Ángela (2013). «Fortalecimiento de la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio». *Educación*, 22, no 43: 51-70. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.003>
- Flores Cervantes, Angie y Joselyn, Rayme (2021). «Medidas jurídicas para la prevención del feminicidio, Ley n° 30364 en los juzgados de Lima Sur». Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Sur. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1127>
- Folgueiras, Pilar, Esther Luna y Gemma Puig Latorre (2013). «Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, no 362: 159- 185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4477529>
- Fuller, Norma (1997). «Fronteras y retos: varones de clase media del Perú» En *Masculinidades: poder y crisis*. Editado por Teresa Valdes y José Olavarria, 2- 13. FLACSO: Santiago de Chile.
- García, Mariel Gándara y Aitziber Mugarra (2021). «Educación contra la desigualdad de género: aprendizaje-servicio como herramienta para fomentar la igualdad de género.» En *Superación de la doble pobreza de las mujeres víctimas de violencia de género. Innovación y oportunidades para el empleo*, editado por Ana Vidu y Aitziber Zegarra, 201- 218. Dykinson: Madrid.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares: Barcelona.
- González, Andrés (2017). «Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje- servicio». Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Guerra, Erika. «¿Qué es el Aprendizaje-Servicio?». *Institute for the future of education*. 21 abril 2019. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/que-es-el-aprendizaje-servicio/>
- Herrán, Agustín (2008). *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Irigoyen, Juan José, Karla Acuña, K. y Miriam Jiménez (2010). «Análisis de competencias académicas en la formación de estudiantes en ciencias». En *Tendencias en Psicología y Educación. Revisiones Temáticas*, editado por María Teresa Fuentes, Juan José Irigoyen y Guadalupe Mares, 94-127. Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa: Ciudad de México.

- Johnson, Laura y Paul Morris (2010). «Towards a framework for critical citizenship education.» *The curriculum journal* 1, no 21: 77-96. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585170903560444>
- Meneses, Daniel (2019). «Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la «ideología de género»». *Anthropologica*, 37, no 42: 129-154. <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v37n42/a07v37n42.pdf>
- Pérez Galván, Luis Manuel y Azucena Ochoa Cervantes (2017). «El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía». *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12, no. 2, 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Quispe Ilanzo, Melisa, Olga Curro Urbano, Margarita Córdova Delgado, Norma Pastor Ramírez, Gladys Puza Mendoza y Alfredo Oyola García (2018). «Violencia extrema contra la mujer y feminicidio en el Perú». *Revista Cubana de Salud Pública*, no 44: 278-294. <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n2/278-294/es/>
- Rubio, Laura (2009). «El aprendizaje en el aprendizaje servicio». En *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*, editado por Josep Maria Puig, 91-106. Barcelona: Graó.
- Valdivieso, Erika (2020). «Perú: Influencia del enfoque de género en las políticas públicas familiares». *Perspectiva De Familia*, 4 :97-126. <https://doi.org/10.36901/pf.v4i0.311>.