

ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LATINOAMÉRICA

Gender equality approach in basic education in Latin America

Adriana Angela Roldan Reynaga, <https://orcid.org/0000-0002-0824-6158>

Sofía Anne Luz Limo Benites, <https://orcid.org/0000-0001-5772-2109>

Uriel Montes Serrano, <https://orcid.org/0000-0002-6824-5931>

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú

*Autor para la correspondencia. email: angelaroldanreynaga@gmail.com

Para citar este artículo: Roldan Reynaga, A. A., Limo Benites, S. A. L., Montes serrano, U. (2023). Enfoque de igualdad de género en la educación básica en Latinoamérica. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 397-407. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: El presente estudio tiene como objetivo indagar las posiciones de los diversos actores sociales (docentes, padres de familia, estudiantes) frente a la implementación del enfoque de igualdad de género en la educación básica en Latinoamérica. Materiales y métodos: El método que se empleó fue la revisión bibliográfica, que ayudó sistematizar y analizar las investigaciones que se realizaron. Resultados: El resultado principal de este estudio señala que la implementación de enfoque de igualdad de género en la educación básica es necesaria para enfrentar el sistema heteronormativo hegemónico y reducir la desigualdad de género. Discusión: Las reacciones de los estudiantes a la implementación del enfoque de género, según los autores revisados, están enfocadas al cambio de actitudes y al desenvolvimiento en situaciones en las que se evidencian los estereotipos de género. Conclusiones: A partir de ello se concluye que las posturas de los docentes, padres de familia y actores políticos son un factor esencial para la implementación pertinente del enfoque de igualdad de género en la educación básica regular.

Palabras clave: Enfoque de igualdad de género, docentes, padres de familia y educación básica.

ABSTRACT

Introduction: The present study aims to investigate the positions of the various social actors (teachers, parents, students) regarding the implementation of the gender equality approach in basic education in Latin America. Materials and methods: The method that was used was the bibliographic review, which helped to systematize and analyze the investigations that were carried out. Results: The main result of this study indicates that the implementation of a gender equality approach in basic education is necessary to face the hegemonizing heteronormative system and reduce gender inequality. Discussion: The reactions of the students to the implementation of the gender approach, according to the reviewed authors, are focused on the change of attitudes and the development in situations in which gender stereotypes are evident. Conclusions: Based on this, it is concluded that the positions of teachers, parents and political actors are an essential factor for the pertinent implementation of the gender equality approach in regular basic education.

Keywords: Gender equality approach, teachers, parents and basic education.

Recibido: 11/6/2022 Aprobado: 25/10/2022

INTRODUCCIÓN

La educación sirve como una herramienta para fortalecer y generar aprendizajes significativos en los estudiantes, su rol no debe ser entendido únicamente dentro de parámetros educativos, sino también por su carácter transversal en todos los aspectos de la vida en sociedad de cada persona. En ese sentido, entidades como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018), en la Agenda al 2030 establece algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enfocados en la igualdad de género y en la calidad educativa como factores importantes para la construcción de una sociedad.

Así, el enfoque de igualdad de género, especialmente, en la educación visibiliza las relaciones y diferencias que existen entre ambos sexos para disminuir las desigualdades que predominan en la sociedad, apuntando a la equidad en todos los ámbitos (García & Montenegro, 2021; Cepeda, 2018; Rodríguez y Pease, 2020).

La transversalización de este tema no solo acaece al ser incorporado en los contenidos curriculares, sino también al ser parte de la cultura de la institución educativa que lo adopte. (García *et al.*, 2020; Montes, 2019; Barrientos *et al.*, 2022). Pues, como dicen Rodríguez & Pease (2020), considerando que la escuela es uno de los espacios de socialización entre niños, niñas y adolescentes, se debe priorizar un ambiente de respeto a la diversidad.

A partir de la implementación del enfoque de igualdad de género en el ámbito educativo, se busca promover una cultura y una ciudadanía que conviva en el respeto, la justicia y la igualdad. Sin embargo, su alcance se ha visto mermado debido al surgimiento del debate sobre la pertinencia del enfoque de igualdad de género en la educación básica. Según López (2020), este fenómeno se desarrolló a la par en otros países de Latinoamérica a través de movimientos como #ConMisHijosNoTeMetas, #AMisHijosLosEducoYo o #NoEsBiologíaEsIdeología.

Esta problemática fue abordada por varios autores interesados en investigar las perspectivas de los padres y madres de familia, los docentes, los directivos y los colectivos religiosos sobre este enfoque en la educación básica. En ese sentido, el objetivo del presente artículo es indagar sobre las reacciones de los actores sociales frente a la implementación del enfoque de igualdad de género en la Educación Básica en algunos países Latinoamericanos.

Las características del enfoque de igualdad de género

Para empezar, se debe tomar en cuenta que el género se entiende como una categoría que se construye socialmente a partir de símbolos y roles asociados a un correspondiente sexo (Leyva *et al.*, 2020). Aun así, comúnmente se piensa que el género debe coincidir exactamente con el binomio de sexos hombre y mujer, cuyos símbolos, roles y comportamientos están determinados por la masculinidad y la femineidad, respectivamente (Valenzuela & Cartes, 2020).

Como mencionan Valenzuela & Cartes (2020), el género se construye socialmente. Los autores enfatizan que no tienen que coincidir todas las características masculinas o femeninas según el sexo. Sin embargo, esto es exigido en distintas esferas sociales mediante estereotipos de género, considerándose normativo. Asimismo, se debe mencionar que el género asociado al sexo perpetúa diferencias sociales, culturales, económicas y políticas (Leyva *et al.*, 2020; Valenzuela & Cartes, 2020; Rodríguez & Pease, 2020).

Leyva *et al.* (2020) plantean que el enfoque de género aparece para romper las desigualdades de género, principalmente aquellas asociadas al sexo; y, también, para reforzar las identidades de género que no se encuentran dentro de lo heteronormativo, para que las personas puedan desenvolverse valorándose así mismas y a los demás (Rodríguez & Pease, 2020; Valenzuela & Cartes, 2020). Así, este enfoque se caracteriza por establecer pautas para combatir y erradicar la desigualdad valorando la diversidad de género.

La pertinencia de la implementación del enfoque de igualdad de género en la educación

La implementación del enfoque de igualdad de género, según Vázquez & Aragón (2021), es pertinente porque combate la violencia sistemática y estructural presente en la sociedad que, a su vez, se caracteriza por la presencia de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Asimismo, diversos autores sostienen que la aplicación de este enfoque en los planes curriculares es necesaria para evitar la reproducción de estereotipos y desigualdades de género en las futuras generaciones; por lo que, a su vez, se debe asegurar la formación de docentes en dicho tema (Vázquez & Aragón, 2021; Jara *et al.*, 2021; López, 2021; García & Montenegro, 2021).

El enfoque de género puede abordar los temas de la violencia y la desigualdad en los centros educativos (Pacheco & López, 2019; Vázquez & Aragón, 2021; Marrero, 2019) En esa línea, Marrero (2019) afirma que dicho enfoque no solo debe proponerse como tema transversal en las áreas curriculares, también es una herramienta que ayuda a visibilizar los problemas que padecen varones y mujeres y, favorece que en la aula se reflexione críticamente y constructivamente los privilegios que gozan unos y otros en determinados espacios de la sociedad.

La pertinencia de la implementación del enfoque de igualdad de género es posible gracias a la aplicación de contenidos curriculares bajo una perspectiva de género mediada de forma óptima por el docente (Marrero, 2019; Vázquez & Aragón, 2021). Para ello, autores como Vizúete & Lárez (2021) y Montenegro *et al.*, (2021)

afirman que es necesario capacitar a docentes y a la comunidad educativa en temas de género; de modo que puedan acompañar, formar y orientar holísticamente a los estudiantes en el respeto por la diversidad y la promoción de la igualdad de género.

Obstáculos frente a la implementación del enfoque de igualdad de género en la educación

La implementación del enfoque de género en la educación básica desencadenó una serie de reacciones y se enfrenta a una serie de obstáculos para materializarse en una educación justa para todos y todas. Estas dificultades se materializan en las acciones de tres actores sociales: los docentes, la escuela (como institución social) y la familia. Quienes en conjunto desempeñan funciones importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes (Julca & Sotomayor, 2020; Moreno *et al.*, 2017).

Según Rodríguez & Pease (2020), los docentes tienen la capacidad de transmitir subjetividades sobre el enfoque de igualdad de género a través de valores, juicios y creencias; asimismo la discriminación y la estereotipación del género, por parte de estos, influye y afecta el proceso de construcción de la identidad de los y las estudiantes (Valenzuela & Cartes, 2020; Pacheco & López, 2019; Rodríguez & Pease, 2020; Jara *et al.*, 2021; López, 2021; García & Montenegro, 2021).

Estas creencias, también nombradas percepciones y actitudes, se caracterizan por inclinarse y relacionarse con un enfoque conservador, el cual se encarga de transmitir ideas heteronormadas y estereotipadas sobre la sexualidad, sexo y género en la práctica pedagógica (Rodríguez & Pease, 2020; Pacheco & López, 2019).

Por otro lado, la escuela es un espacio relevante para la transmisión de la cultura, ya que ahí se da la interacción social entre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa (Moreno *et al.*, 2017; Valenzuela & Cartes, 2020). Sin embargo, la literatura sobre el tema refleja que existen distinciones entre el marco curricular definido por las políticas educativas de cada país y los planes o proyectos educativos que desarrollan las instituciones (Valenzuela & Cartes, 2020).

La situación descrita en el párrafo anterior es posible ya que cada escuela se dirige bajo la administración de grupos con intereses propios o de un plantel laboral con ideas en común, estas son las que definen lo que se enseña en la institución. Por lo tanto, el enfoque de igualdad de género y su implementación estarán dirigidas a partir de un marco interpretativo sesgado por ideas impuestas de estos grupos con poder dentro de las instituciones educativas (Montes, 2019; García & Montenegro, 2021).

Si bien existen obstáculos relacionados a los principales agentes de la educación como los docentes y la escuela, es en la familia en donde se ha evidenciado una mayor reacción negativa frente al enfoque de género. En los últimos años se ha presentado un gran estallido de colectivos representantes de la familia, quienes se unen en base a la lucha contra la “ideología de género” (Serrano, 2017; Arce, 2017; Rodríguez, 2017; Oliveira, 2019; Bárcenas, 2019; López, 2021; Mora, 2022).

Alegría (2020) denomina estos movimientos como “fenómeno transnacional”. Según el autor, estos denuncian la implementación del enfoque de género que los sistemas educativos a nivel de Latinoamérica (Colombia, Perú, Venezuela, Ecuador, México, Panamá, Uruguay, Bolivia, entre otros) incorporaron gradualmente en documentos de gran impacto como el Currículo que dirige la educación en estos países.

Aporte del enfoque de igualdad de género en la educación

En base a lo anterior, es pertinente considerar que la aplicación del enfoque de igualdad de género viene suscitando aportes positivos en la educación. Tal es el caso del Programa de Educación Preescolar que se realizó en el 2004 en México, que brinda orientaciones pedagógicas para el desarrollo de actividades que fomenten la igualdad de género en las aulas. Con este programa, se logra tomar en cuenta las particularidades de la niñez para potenciar la diversidad y crear espacios en donde la construcción de las identidades está guiada por el respeto.

A partir del Plan Nacional de Igualdad de Género: caminando hacia la igualdad del 2019 se busca transversalizar el enfoque de género en el ámbito educativo para abordar, desde una mirada crítica, la sociedad en la que se vive e identificar las desigualdades latentes. Asimismo, se busca fijar tareas y objetivos que se desarrollen a mediano y largo plazo para lograr la igualdad de género en la educación. En este sentido, se parte de la familiarización de las problemáticas para posteriormente abordarlas en las diversas áreas curriculares y conocer cómo cambiar las situaciones de desigualdad de género.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología que uso este estudio fue la revisión bibliográfica; usarlo implicó realizar un proceso sistémico de búsqueda, organización, sistematización y reflexión de información extraída de fuentes de investigación (Alayza, 2020). Así mismo, se afirma que la revisión bibliográfica es una fase primordial de la investigación porque ayuda a delimitar, contextualizar, conocer antecedentes, aportes y metodologías sobre el tema u objeto de estudio desde una perspectiva epistémica (Deroncele-Acosta, 2020 a, 2020 b, 2022).

Ahora bien, Alayza (2020) afirma que existen tres tipos de revisión de literatura: la sistemática, la umbrela y la narrativa. Esta última se empleará en el presente trabajo de investigación y es definida como un estudio bibliográfico en el que se compila, evalúa, examina, compara, analiza, sintetiza y discute críticamente la información divulgada sobre un campo temático específico, reciente y actual (Alaiza, 2020, citados en Montes-Serrano, 2021).

El objetivo de la revisión literaria de tipo narrativa es establecer una relación entre opiniones y posturas de diversos autores o dilucidar el estado actual de la cuestión acerca de un tema específico (Alayza, 2020). En este sentido, el beneficio que aporta es la construcción de un marco conceptual actualizado del tema que se ha de tratar. La revisión literaria narrativa contribuye significativamente a la investigación teórica desde la sistematización del conocimiento establecido (Deroncele-Acosta et al., 2021) porque permite encontrar, analizar y reflexionar críticamente las investigaciones en torno a la pertinencia del enfoque transversal de igualdad de género en la Educación Básica en Latinoamérica. Este estudio siguió estos pasos:

- Elección del tema: este primer paso fue importante porque permitió intercambiar puntos de vista sobre el tema de género; el diálogo ayudó para consensuar y definir el tema del estudio.
- Periodo de revisión: una vez que se determinó el tema, se inició la revisión y sistematización de artículos científicos vinculados al tema durante un mes, se usó una ficha para sistematizar según estos criterios: Tema, pregunta y objetivo de investigación, marco teórico y metodología.
- Base de datos utilizadas y palabra clave: para filtrar los artículos científicos se usaron algunas palabras claves como: género y enfoque de género; currículo y género; violencia de género y educación; enfoque de género y enfoque transversal; escuela e ideología de género; percepciones y creencias docentes. Las bases de datos que ayudaron en esta búsqueda fueron: Redalyc, Scielo, Dialnet y Scopus.
- Criterios de inclusión: los criterios de inclusión que se usaron fueron: el intervalo de tiempo de publicación de los artículos (del año 2017 al 2022); se tomó como referencia el contexto latinoamericano; el idioma; la metodología y por último se consideró el objeto de estudio (estudiantes, padres y madres de familia, docentes, autoridades institucionales y/o colectivos sociales). Tal como sugieren los autores Palacios y Deroncele (2021) para revisiones documentales, se desplegó de manera transversal el método análisis-síntesis.

Tabla 1. Criterios de inclusión

N°	Autor	Año	País	Tipo de análisis de dato	Participantes
1	Moreno, Soto, González & Valenzuela	2017	Chile	Cualitativo	Estudiantes del 7° año
2	Serrano	2017	Colombia	Cualitativo	Colectivos sociales/religiosos y políticos
3	Rodríguez	2017	Colombia	Cualitativo	Grupos de activistas religiosos y sociales conservadores en Colombia
4	Rosales & Salinas	2017	México	Cualitativo	4 docentes de primaria en los Estados mexicanos de Quintana Roo y Yucatán
5	Villegas	2018	Ecuador	Cualitativo	210 estudiantes de educación básica
6	González, Leyva & Díaz	2018	Cuba	Cualitativo	30 estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología y Logopedia, y 10 profesores de la Universidad de Guantánamo.
7	Arce	2017	Chile	Cualitativo	Voceros de colectivos religiosos (1 representante)
8	Vencato, Lacerda & Lessa	2018	Brasil	Cualitativo	Movimiento social "Escola sem Partido"
9	Cepeda	2018	Ecuador	Cualitativo	Directivos institucionales (8 directivos/as) en diez Instituciones Educativas Públicas de Quito

10	Pacheco & López	2019	República Dominicana	Cualitativo	604 estudiantes
11	Basauré & Contreras	2019	Chile	Cualitativa	Autoridades educativas de tres instituciones de educación superior
12	Montes	2019	México	Cualitativo	14 Autoridades académicas
13	Oliveira	2019	Brasil	Cualitativo	7 documentos legales (Argumentaciones de incumplimiento de precepto fundamental-ADPF) presentados por PP.FF
14	Barcenás	2019	México	Cualitativo	108 post publicados en la página de Facebook del colectivo Frente Nacional por la Familia (FNF)
15	Rodríguez & Pease	2020	Perú	Cualitativo	6 Docentes
16	Ricaldi, Sánchez & Subiría	2020	Perú	Cuantitativo	142 Estudiantes
17	Julca & Sotomayor	2020	Perú	Cualitativo	7 Maestros (tutores) y 10 estudiantes
18	Alegría	2020	Perú	Cualitativo	Colectivo religioso (“Congreso Iberoamericano por la Vida y la Familia”, “Unión Iberoamericana de Parlamentarios Cristia-nos”, “Coordinadora Nacional Pro Familia”, “Alianza Cristiana y Misionera”(ACYM), “Movimiento Misionero Mundial” (MMM), “Las Asambleas de Dios” (LAD), “Comunidad Cristiana Agua viva” y “La Casa del Padre”)
19	Jiménez & Galeano	2020	Colombia	Cualitativo	Estudiantes (Infantes y adolescentes en diversos estudios de género)
20	Jara, Sánchez, Cox & Montecinos	2021	Chile	Cualitativo	Estudiantes y docentes (1635 estudiantes y 103 docentes de educación media en Chile)
21	Vizúete & Lárez	2021	Ecuador	Cuantitativo	Estudiantes (263 estudiantes de la Unidad Educativa Amelia Gallego- Ecuador)
22	Montenegro, Fierro & Tardón	2021	Chile	Cualitativo	Docentes y Estudiantes (36 estudiantes de 6to básico y 2 docentes)
23	López	2021	México	Cualitativo	Docentes (8 docentes mujeres)
24	García-Huidobro & Montenegro	2021	Chile	Cualitativo y cuantitativo	1 Taller “Programa Acciona” realizado en el año 2019 con estudiantes de 4to de secundaria

RESULTADOS

En esta sección se mencionan los principales resultados de la revisión y sistematización exhaustiva de 50 artículos seleccionados tomando en cuenta los criterios de búsqueda antes expuestos. Después de aplicar los criterios de inclusión se quedó con una muestra de 24 artículos. Las características relevantes de estos artículos son:

- Primero, los países con mayor número de artículos sobre el enfoque de igualdad de género son Chile (6), México (4) y Perú (4) seguidos de Colombia (3), Ecuador (3), Brasil (2), Cuba (1) y República Dominicana (1).
- Segundo, los artículos seleccionados se encuentran en el intervalo temporal del año 2017 al 2021. Por este motivo, podemos expresar que el tema del género todavía sigue vigente y está en la agenda de algunos países Latinoamericanos.
- Tercero, hay una tendencia en estos estudios en el uso de la metodología cualitativa, seguida de la cuantitativa y mixta.

Cuarto, estas investigaciones tuvieron como objeto de estudio a estudiantes de educación básica (11), docentes (6), estudiantes de la carrera de educación (1), autoridades institucionales (3) y movimientos político-sociales-religiosos (5). Esta variedad nos ayudó a tener una mirada amplia sobre las posiciones que tienen cada uno de estos actores sobre la implementación del enfoque de igualdad de género en la educación. Finalmente, se presentan los resultados en base a estas categorías: implementación del enfoque de igualdad de género en la educación y reacciones de los actores sociales.

Implementación del enfoque de igualdad de género en la educación

El tema de la implementación del enfoque de género en la educación, según algunos investigadores es un tema de alta relevancia en los sistemas educativos de algunos países Latinoamericanos. También, manifiestan que debe estar presente en los Currículos Nacionales o Proyectos Educativos Institucionales (Leyva et al., 2020; Barrientos et al., 2022). Asimismo, debe ser visto como un eje transversal que orienta los planes de estudio, en el uso de estrategias didácticas lúdicas que promuevan el acercamiento de los estudiantes a las problemáticas de género (Jiménez & Galeano, 2020). Así mismo, González *et al.*, (2018) proponen que, en el caso de Cuba la implementación del enfoque de igualdad de género es una política que vela por la cultura de la paz, con el objetivo de hacer posible el desarrollo de una sociedad justa y con valores éticos- morales, en el cual los estudiantes puedan formarse como ciudadanos.

Teniendo en cuenta que la escuela es un espacio de reproducción de dinámicas sociales caracterizadas por creencias y prácticas sistemáticas (Marrero, 2019), el enfoque de igualdad de género es un tema transversal que debe integrarse a la educación como medio para contrarrestar la violencia estructural y desigualdad de género (Pacheco & López, 2019; Vázquez & Aragón, 2021; Marrero, 2019), siendo a la vez un mecanismo importante para gestionar potencialidades formativas desde la equidad de género (Deroncele *et al.*, 2020).

Pacheco & López (2019) afirman que la violencia de género parte de la reproducción de estereotipos de género que le otorgan características intrínsecas a las personas en base a su sexo. Por ejemplo, a la mujer se le vincula con la feminidad y al hombre con la masculinidad, es decir, la mujer es delicada y el hombre es tosco y violento. Estas son ideas que se perpetúan, según los autores, en las dinámicas escolares y que pueden erradicarse mediante la implementación del enfoque de igualdad de género.

En suma, las investigaciones resaltan la necesidad de no solo trabajar el tema género en relación con la inequidad existente entre mujeres y varones, sino también de abordar los temas relacionados a la educación sexual integral (Julca & Sotomayor, 2020), con el apoyo de otros agentes como la familia y las instituciones de salud pública (Cepeda, 2018; Montenegro *et al.*, 2021; Vizuete & Lárez, 2021; Oliveira, 2019).

Se encontraron algunos casos exitosos en Chile y Perú que muestran el impacto positivo de una implementación del enfoque de igualdad de género, donde los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico que les permite analizar y cuestionar las desigualdades, los estereotipos y los problemas en torno al género, evidenciando un cambio de actitudes y comportamientos (Moreno et al., 2017; Ricaldi *et al.*, 2020).

Reacciones de los actores sociales

Ahora bien, las investigaciones exponen reacciones por parte de los actores sociales frente a la incorporación del enfoque de igualdad de género como tema transversal. Por un lado, los investigadores expresan que los colectivos religiosos presentes en toda Latinoamérica muestran un rechazo abierto debido a su posición conservadora frente a temas como la sexualidad, el sexo y el género (Rodríguez & Pease, 2020; Rodríguez, 2017; Arce, 2017).

En esa misma línea, los trabajos demuestran que estos colectivos religiosos encuentran su fuerza en las familias que, siguiendo los estatutos religiosos, difunden y comparten el concepto de “ideología de género” como ente antimoral ya que se oponen al dogma heterosexual que estos colectivos esperan que se enseñe en las instituciones educativas (Rodríguez, 2017; Arce, 2017; Alegría, 2020; Vencato *et al.*, 2018). Asimismo, esta postura es tomada por algunos docentes conservadores que reproducen los discursos en contra del enfoque de género durante su práctica (Rodríguez & Pease, 2020); al respecto en la educación contemporánea requiere promover un rol más reflexivo de los docentes (Medina y Deroncele, 2019).

Al respecto, las investigaciones evidencian que existe otro grupo de docentes que presentan una postura abierta y flexible frente a la implementación del enfoque de igualdad de género en el currículo y en sus prácticas (López, 2021; Cepeda, 2018). Sin embargo, los autores mencionan que en las relaciones laborales que se dan lugar en las instituciones educativas y en la práctica cotidiana de los docentes deslegitima el discurso flexible que predicen (Rodríguez, 2017; Arce, 2017; Alegría, 2020), siendo un aspecto en el cual se debe trabajar especialmente por las implicaciones que ello puede tener en una verdadera formación humanista que permita el autodesarrollo personal y profesional (Cedeño et al., 2019), requiriendo de la implementación de un enfoque psicosocial efectivo de autodesarrollo del sujeto en las instituciones educativas (López *et al.*, 2017).

Finalmente, se ha encontrado que algunos políticos tienen un rol influyente respecto al enfoque de igualdad de género. Autores como Bárcenas (2021) y Rodríguez (2017) mencionan que un sector ofrecen un discurso

que deslegitima dicho enfoque atribuyéndole el nombre de ideología de género que, según dicho sector, es un ente que amenaza los valores y la educación moral de los estudiantes. Por su parte, Serrano (2017) afirma que otros apoyan la implementación del enfoque de igualdad de género en la educación como respuesta a las ideas conservadoras y fundamentalistas que fortifican el estatus quo.

Los resultados muestran que la implementación del enfoque de igualdad de género en las instituciones educativas promueve la construcción de un ambiente donde los y las estudiantes se forman en valores basados en la equidad y en el respeto a la diversidad. Sin embargo, las reacciones frente a ello que usualmente muestran algunos docentes, padres de familia, hay otros sectores del mismo grupo que se oponen por la desinformación y el miedo productos de sus ideas conservadoras.

DISCUSIÓN

Reacciones de los estudiantes a la implementación del enfoque de género

A partir de los estudios revisados y analizados se evidencia que existen diversas posiciones de los estudiantes cuando se implementa el enfoque de género en la educación. En Perú, por ejemplo, Ricaldi *et al.* (2020) hallaron que los estudiantes de quinto año de secundaria mejoraron sus relaciones sociales y la convivencia escolar a partir de la implementación del enfoque de género. También, González *et al.* (2018) encontraron que, a partir de intervenciones pedagógicas de los docentes y la formación pertinente en este tema ayudó a que los estudiantes modificaran sus estereotipos sobre el género y eso favoreció en la construcción de una educación para la paz. En el caso de Chile, dicen Moreno *et al.* (2017), que los talleres que se dieron a largo plazo sobre los estereotipos y roles de género tuvieron resultados positivos en la capacidad crítica para analizar y cuestionar las inequidades presentes en la sociedad y sus relaciones interpersonales en la escuela

Asimismo, los estudiantes identifican otras feminidades y masculinidades que distan de lo que predomina en la sociedad. Sin embargo, en otros países como Ecuador y República Dominicana existe la tendencia a asumir ciertos roles sexistas sobre la mujer, los cuáles son perpetuados en los discursos de los y las estudiantes (Vizúete & Lárez, 2021; Pacheco & López, 2019). En este sentido, autores como Cepeda (2018) y García-Huidobro & Montenegro (2021) consideran que la manera más eficaz de que los estudiantes tomen conciencia y reflexionen sobre las situaciones de desigualdad de género, es a partir de la implementación de actividades socioculturales y artísticas que promueven espacios que impulsen aprendizajes guiados a la contextualización y resolución de situaciones entorno al enfoque de género.

Las reacciones de los estudiantes a la implementación del enfoque de género, según los autores revisados, están enfocadas al cambio de actitudes y al desenvolvimiento en situaciones en las que se evidencian los estereotipos de género.

Reacciones de la escuela y los docentes a partir de las creencias y estereotipos de género

Por un lado, las instituciones educativas según las investigaciones analizadas han mostrado la tendencia de perpetuar el discurso sexista en la cultura escolar a través de la construcción de una feminidad heteronormativa, una masculinidad hegemónica y el poco cuestionamiento de las normas de género que replican los docentes y estudiantes (Barrientos *et al.*, 2022; López, 2021; Valenzuela & Cartes, 2020; Ricaldi *et al.*, 2020).

También, los materiales de trabajo que tienen algunos libros de algunas asignaturas tienen contenidos sexistas heteronormados, como el hallado en México, donde el tema de la sexualidad se trata de forma desvinculada, enfocándose solo a la reproducción y dejando de resaltar su importancia en la formación de la identidad, del cuidado de la autoestima y como derecho legítimo para el buen vivir de los y las estudiantes (Rosales & Salinas, 2017). Esto convoca a repensar las formas tradicionales de enseñanza y generar cada vez más espacios de innovación educativa que produzcan aprendizajes relevantes (Palacios-Núñez *et al.*, 2021), especialmente el aprendizaje reflexivo (Sartor-Harada *et al.*, 2023) lo cual requiere del liderazgo transformacional del docente para transformar su contexto educativo (Vargas-Pinedo *et al.*, 2022). En este sentido, según Moreno *et al.*, (2017), la escuela en lugar de ser un espacio que promueva la reducción de brechas entre mujeres y varones se convierte en este contexto, en una institución con el poder de legitimar los estereotipos de género.

Por otro lado, en Perú y en Ecuador se encontró que los docentes y las autoridades institucionales tienen creencias arraigadas sobre el enfoque de igualdad de género y eso se expresa en sus posiciones sobre el sexo, la sexualidad y el género (Rodríguez & Pease, 2020; Villegas, 2018). También, usan sus cargos para ejercer un poder simbólico y oponerse a la implementación del enfoque de igualdad de género (Montes, 2019).

En México, según Ortiz (2004), los docentes y las autoridades usan sus redes de contacto para manipular y exaltar el heterosexismo, el apego a estereotipos de género y el antropocentrismo propulsor de la supremacía masculina (citado en Rodríguez & Pease, 2020).

Así mismo, según la investigación realizada en Brasil por Valenzuela & Cartes (2020), encontraron que los docentes están interesados por el tema del género, pero las instituciones educativas no imparten cursos formativos sobre el enfoque de igualdad de género. Por consiguiente, hay discurso hegemónico heteronormados que tiene la capacidad de influir en las prácticas de los docentes y que se replican en la enseñanza de los roles jerarquizados entre hombres y mujeres, de los modelos moralistas de la educación sexual que tergiversan la categoría de género e invisibilizan la problemática de la mujer (Montes, 2019; López, 2021; Julca & Sotomayor, 2020).

Rechazo de los padres de familia al enfoque de género

Los padres de familia (PP.FF) son actores dinámicos en la educación y demostrado en diferentes momentos su resistencia a la implementación del enfoque de igualdad de género. Según Serrano (2017), ellos conforman un movimiento de resistencia movilizad bajo el principal objetivo de evitar la implementación de la ideología de género en las políticas educativas. Estos movimientos han sido el objeto de estudio de países Latinoamericanos como Colombia (Serrano, 2017; Rodríguez, 2017), Chile (Arce, 2017), Brasil (Vencato *et al.*, 2018; Oliveira, 2019), México (Bárceñas, 2019) y Perú (Alegría, 2020).

Según estas investigaciones, la tergiversación del concepto de “enfoque” por “ideología” estaría influenciado por discursos conservadores, en su mayoría religiosos (López, 2020), con los cuales los padres de familia encuentran afinidad, ya sea por pertenecer a una iglesia o por coincidir con sus principios morales-éticos (Bárceñas, 2019). En el caso de Perú, Alegría (2020), menciona la alianza realizada por los creyentes católicos y evangélicos para formar el colectivo “ConMisHijosNoTeMetas”.

Las acciones de estos colectivos se reflejan a través de marchas multitudinarias (Oliveira, 2019; Rodríguez, 2017; Oliveira, 2019; López, 2020) y manejo de campañas en redes sociales (Vencato *et al.*, 2018; Alegría, 2020), donde se promueve la presión política, social y normativa de cualquier intento de cambios institucionales y en la política pública que buscan cambiar las relaciones de género (Serrano, 2017). Estos grupos de padres de familia a nivel de Latinoamérica usan como argumento que la educación en temas de género y sexualidad es un aspecto “privado” en el que no debería formar parte el Estado (Bárceñas, 2019, Arce, 2017). Por ejemplo, en Brasil, los padres de familia eran influenciados por las redes sociales como Facebook, el uso de Argumentaciones de incumplimiento de precepto fundamental (ADPF) para realizar denuncias legales a docentes y escuelas que impartan en su enseñanza temas de igualdad de género.

Las investigaciones halladas demuestran que los padres de familia son uno de los obstáculos más grandes y organizados que impiden la implementación del enfoque de igualdad de género a nivel de todo Latinoamérica, desencadenando una lucha que distancia el trabajo conjunto entre la escuela y la familia, representando un gran atraso en la educación.

Relación entre los actores políticos y los movimientos de padres de familia

Las reacciones en el ámbito político son de resistencia y oposición a la implementación del enfoque de género en la educación. Esto se basa en el discurso de la ideología de género que sirve como retórica, donde el género y la sexualidad tienen una carga moral y política negativa (Rodríguez, 2017). Este discurso fue formulado y divulgado en el ámbito académico desde fines del siglo pasado con el apoyo de multinacionales y académicos conservadores; así, su uso en debates públicos le otorgó cierta validez como argumento para criticar la implementación de políticas de género en educación en Latinoamérica (Serrano, 2017).

Bajo el argumento de la ideología de género muchos movimientos sociales, principalmente conformados por sectores conservadores Profamilia, de la iglesia católica, partidos políticos de derecha y grupos nacionalistas empezaron campañas antigénero en la región (Rodríguez, 2017; Serrano, 2017; Oliveira 2019). Estas campañas se apoyaron en marchas, publicidad y el uso de redes sociales e intervinieron en los discursos políticos de los distintos países Latinoamericanos (Serrano, 2017; Bárceñas, 2021)

La ideología de género, tal como menciona la investigación de Bárceñas (2019) en México, pasó del campo académico a la esfera pública y política, y empezó a usarse de manera central en los contextos donde se articulan la religión, el género y la política. También, en el caso de Colombia, se mostró que la lucha contra la ideología de género, en realidad ha representado el esfuerzo de diversos sectores políticos articulados por

polarizar la escena pública, desestabilizar la paz, a partir de la desinformación, el temor en las familias, acabar con los temas de género y eliminar las amenazas al poder y hegemonía social predominante (Serrano, 2017).

Es así como, en los espacios de debate público, el enfoque de igualdad de género en la educación se ha vuelto un tema controversial. Como se ha visto, esto se da por la articulación de los sectores académicos, religiosos y sociales, los cuales han repercutido en los objetivos y posicionamientos de autoridades y candidatos políticos. Estas figuras públicas utilizan, expresamente, la oposición al enfoque de género como parte de sus discursos políticos o en sus campañas electorales, como es el caso en Colombia que presenta Rodríguez (2017) acerca del presidente Juan Manuel Santos.

CONCLUSIONES

La bibliografía nos muestra que las reacciones de actores sociales como los padres y madres de familia, los docentes, los directivos y los colectivos religiosos impiden la implementación del enfoque de igualdad de género en la educación básica desde una posición conservadora. Hecho que perjudica a los estudiantes, quienes muestran actitudes de cambio en el momento que se hacen conscientes de los sistemas hetero normados, la inequidad, los estereotipos y los diversos problemas en relación al género y sexualidad.

Las investigaciones nos muestran que el impedimento de la implementación del enfoque de igualdad de género no es un fenómeno situado, sino una problemática de índole internacional, ya que se muestran evidencias de reacciones similares de los actores sociales en países como: Perú, Chile, Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil, entre otros. Teniendo en común los movimientos de padres de familia que se manifiestan abiertamente en contra las acciones que realiza el Estado en la educación básica.

Las reacciones recogidas a partir de la bibliografía muestran que los argumentos en contra de la implementación del enfoque de igualdad de género tienen una alta carga moral, a pesar de que el enfoque de igualdad de género busca atender problemáticas que atraviesan nuestra realidad sociocultural, y también que los sujetos protagonistas de la educación, los estudiantes, tienen una mejor conciencia para identificar problemáticas de género al recibir educación con enfoque de igualdad de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alaiza, M. (2020). El método de la revisión de la literatura. En A. Sánchez Huarcaya (Ed), Los métodos de investigación para la elaboración de la tesis de maestría en educación (pp. 23-33). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>
2. Alegría, A. (2020). La controversia en torno al enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú por parte de la campaña #ConMisHijosNoTeMetas. La colmena, (13), 8-17. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/23438/22433>
3. Arce, L. (2017). La "ideología de género" y la embestida mediática: crítica de un discurso falaz. Revista Nomadías, (24), pp. 143-165. <https://acortar.link/UHpvQQ>
4. Bárcenas, K. (2019). La violencia simbólica en el discurso sobre la 'ideología de género': una perspectiva desde la dominación simbólica a través del pánico moral y la posverdad. Intersticios sociales, (21), 125-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000100125
5. Barrientos, P., Montenegro, C., & Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11(1), 235-255. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2022_11_1/741
6. Basaure, R., & Contreras, M. (2019). Movimientos feministas y enfoques de género: integración del debate en las líneas curriculares para la formación de traductores en Chile. Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, 12(1), 156-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7002381>
7. Cedeño, Z.L., Fuentes, H.C., Deroncele, A., Domecq, Y. (2019). Talleres de autodesarrollo personal y profesional para la formación humanista del estudiante de medicina. Revista Maestro y Sociedad. 16(4), 706-718. Recuperado de: <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5001>
8. Cepeda, M. (2018). Enfoque de género a la enseñanza de Educación Cultural y Artística en educación básica y bachillerato en instituciones educativas públicas de Quito, perspectiva de las autoridades. Digital Publisher CEIT, 3(3), 61-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7144000.pdf>

9. Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA DEL SIGLO XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ANOsWw>
10. Deroncele Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331>
11. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
12. Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., y Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417/1444>
13. Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
14. García, J., Díaz, D. & Hernández, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
15. García-Huidobro, R. & Montenegro, C. (2021). Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela. *Foro Educativo*, (36), 101-131. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7998533.pdf>
16. González, N. D., Leyva, M. G., & Díaz, I. M. (2018). Cultura de paz y enfoque de género desde el proyecto de prevención educativa en Guantánamo. *EduSol*, 18(1), 245-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843896>
17. Jara, C., Sánchez, M., Cox, C., & Montecinos, M. (2021). Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la educación*, (54), 73-106. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652021000100073yscript=sci_arttextytlng=p
18. Jiménez, M., & Galeano, D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 490-508. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442020000100490yscript=sci_abstractytlng=es
19. Julca, G. & Sotomayor, Y. (2020). Percepciones de la función orientadora en educación sexual desde la perspectiva del tutor y el alumno en una institución educativa. *Revista Internacional de Salud Materno Fetal*. 5 (3). 19-27. <http://ojs.revistamaternofetal.com/index.php/RISMF/article/view/188/209>
20. Leyva, Y., Proenza, Y., & Naranjo, A. (2020). Fundamentos teóricos que sustentan la transversalización del enfoque de género en procesos educacionales. *Luz*, 19(2), 70-75. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589164533007/589164533007.pdf>
21. López, J (2020). La (re)irrupción del discurso de la «ideología de género» en América Latina. Protestas, atención del público y respuestas gubernamentales. *Medellín*, (60), 145-177. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n60a07>
22. López, M. (2021). Un acercamiento fenomenológico sobre la participación de las mujeres docentes de nivel secundaria desde un enfoque de género. *Educação: teorias, métodos e perspectivas*, 3, 276-283. <https://sistema.editoraartemis.com.br/index.php/admin/api/ebookPDF/2868>
23. López, R. Deroncele, A. Cardero, K., y Legra, K. (2017). Hacia un enfoque psicosocial efectivo de autodesarrollo del sujeto. La subjetividad y la organización laboral. En el Libro: *Herramientas para la Intervención Psicosocial en el Desarrollo Humano en el Oriente Cubano, desde una Perspectiva Integradora*. (p. 174). Editorial GRIN. <http://www.grin.com/es/e-book/372153/herramientas-para-la-intervencion-psicosocial-en-el-desarrollo-humano-en>
24. Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 43(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158017/44058158017.pdf>
25. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>
26. Montenegro, C. Fierro-Navarro, N. & Tardón-Gangas, N. (2021). Procesos reflexivos, desde las artes, sobre problemáticas de género en una escuela primaria de Santiago, Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44767330006>
27. Montes, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 105-125. <https://n9.cl/tkctl>
28. Montes-Serrano, U. (2021). El acompañamiento docente universitario en la educación semipresencial. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 318-333. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5501/5246>
29. Mora, S. (2022). A mis hijos los educo yo: Reflexiones en torno a una manifestación política conservadora en Costa Rica. *Rupturas*, 12(1), 1-26 <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rupturas/article/view/3994>

30. Moreno, K. Soto, R. González, M. & Valenzuela, E. (2017). Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684011.pdf>
31. Oliveira, I. (2019). Incursiones de la "Ideología de género" en la educación. *Sur- Revista Internacional de Derechos Humanos*. 16 (29), 119- 128. <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/154105>
32. Pacheco, B. & López, J. (2019). "Ella lo provocó": el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. <https://revistas.um.es/rie/article/view/321371/266531>
33. Palacios, M. L., y Deroncele, A. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Revista Maestro y Sociedad*, 18(1), 119-131. Recuperado de: <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5318>
34. Palacios-Núñez, M. L., Toribio-López, A., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
35. Ricaldi, M., Sánchez, S. & Subiría, M. (2020). Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario. *Apuntes universitarios*, 10(4), 89-107. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/493/570>
36. Rodríguez, A. & Pease, M. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista peruana de investigación educativa*, (12), 153-186. <http://3.20.45.153/index.php/RPIE/article/view/145>
37. Rodríguez, M. (2017). La ideología de género como exceso: Pánico moral y decisión ética en la política colombiana. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, (27), 128- 148. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.08.a>
38. Rosales, A., & Salinas, F. (2017). Sex Education and Gender in Mexican Elementary Schools: What Do Textbooks and Teachers Have to Say? *Educare*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
39. Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Deroncele-Acosta, A., & Pérez-Ochoa, M. (2023). Aplicación del portafolio digital en una estrategia metodológica para el aprendizaje reflexivo en estudiantes de maestría. *Perfiles Educativos*, 45(180), 106-121. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60520>
40. Serrano, J. (2017). La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Latinoamericana*, (27), 149- 171. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.09.a>
41. Valenzuela, A. & Cartes, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
42. Vargas-Pinedo, M. E., Mollo-Flores, M. E., Alemán-Saravia, A. C., & Deroncele-Acosta, A. (2022). Liderazgo científico investigativo del docente para la transformación del contexto universitario. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(99), 1151-1168. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/38320>
43. Vázquez, R., & Aragón, A. (2021). La perspectiva de género: una asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado. En A. Rebollo, A. Arias (Coord.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 293-317). Madrid: Dykinson https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=850873yorden=0yinfo=open_link_libro
44. Vencato, A., Lacerda, R. & Lessa, R. (2018). La educación y el presente inestable: repercusiones de la categoría "ideología de género" en la construcción del respeto a las diferencias. *Rev. Psicología Política*, 18(43), 587-598. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2018000300010yscript=sci_abstractytlng=es
45. Villegas, V. (2018). Concepciones de género y convivencia escolar. *Revista de Ciencias*, 2(3), 139-154. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/224>
46. Vizuete, X. & Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *De Educación Alteridad*, 16(1), 130-144. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467765130010/467765130010.pdf>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.