



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MÉDICA

**PODER Y GÉNERO EN LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE
LA CARRERA DE MEDICINA**



ANDREA PAZ SOTO ARACENA

**Tesis presentada al Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la
Universidad de Concepción para optar al grado académico de
Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud**

Tesis financiada por el Proyecto CONICYT FONDECYT 1170525

Profesor guía

PAULA SOTO VILLAGRÁN

**Agosto 2020
Concepción · Chile**



© 2020 ANDREA PAZ SOTO ARACENA

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Universidad de Concepción



DEPARTAMENTO
**EDUCACIÓN
MÉDICA**
Universidad de Concepción

**PODER Y GÉNERO EN LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA
CARRERA DE MEDICINA**

Por

ANDREA PAZ SOTO ARACENA

Profesor guía

PAULA SOTO VILLAGRÁN

Doctora en Ciencias Antropológicas

Firma: _____



Calificación: __ , __

Revisor interno/Co Guía

OLGA MATUS BETANCOURT

Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud

Firma: _____

Calificación: __ , __

Revisor externo

VERÓNICA SILVA ORREGO

Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud

Firma: _____

Calificación: __ , __

**Agosto 2020
Concepción · Chile**



*Dedicado a la primera Magíster que conocí en mi vida y
el mejor ejemplo de docente que he tenido;*

Claudia Aracena, mi madre.

*Dedicado también, al trabajador más abnegado y a mi
mayor referente de ética de trabajo;*

Juan Soto, mi padre.

*Finalmente, cada minuto de esfuerzo está dedicado a
mi compañero, Iván Ruminot, quien ha sido la fortaleza
y la luz en todos los momentos difíciles.*

AGRADECIMIENTOS

Mis más profundos agradecimientos al profesor Cristhian Pérez Villalobos por su tiempo, paciencia, su disposición permanente a ayudar y por ser una inspiración; tanto como docente, como investigador, imposible lograrlo sin él y su apoyo.

Quiero agradecer también a la profesora Olga Matus Betancourt por su confianza en mí, su apoyo y preocupación a lo largo del proceso.

También quiero agradecer a mi marido y compañero, Iván Ruminot, por toda su ayuda y apoyo, técnico y espiritual a lo largo de todo este proceso.



RESUMEN

El objetivo de este estudio es caracterizar el tipo de poder que se establece en relación con el género, entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva de estudiantes y docentes de medicina de dos universidades de Chile.

Este estudio es de tipo cualitativo. Los participantes corresponden a docentes que realizan clases en la carrera de Medicina de la Universidad de Concepción y la Universidad Andrés Bello Sede Viña del Mar, y alumnos y alumnas de pregrado de la carrera de medicina, de la Universidad de Concepción. La técnica de producción de información escogida para obtener los datos requeridos fue una entrevista semiestructurada focalizada y, para las y los estudiantes, un grupo focal. Para el análisis de datos se utilizó el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada¹.

Como resultado, se logró describir, tanto la presencia de los cinco tipos de poder utilizados, como su relación e influencia con el género de quienes recibían estas expresiones. En términos generales, el poder también se expresó a través de otros mecanismos como el trato justo o injusto, el trato entre pares, las presiones y exigencias de la carrera, el maltrato recibido por los estudiantes, sus miedos y el sexismo; mediado por otras variables tales como la procedencia, la clase socioeconómica, el vínculo con los docentes, la apariencia física y la orientación sexual. Si bien todo lo anterior, también afectó a alumnos varones, en mayor medida el resultado siempre fue más negativo para las alumnas.

TABLA DE CONTENIDO

<i>Contenidos</i>	<i>Página</i>
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN	vi
TABLA DE CONTENIDO	vii
Capítulo I. PROBLEMATIZACIÓN	1
1.1 Educación y Poder	1
1.2 Género, Poder y Educación No Sexista	5
1.3 Género, Educación y Salud	11
Capítulo II. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DIRECTRICES	16
Capítulo III. MÉTODO	19
3.1. Participantes	19
3.2. Definición de categorías de análisis	20
3.3. Técnicas de producción de información	21
3.4. Procedimiento	22
3.5. Análisis de datos	23
3.6. Consideraciones éticas	24
Capítulo IV. RESULTADOS	26
4.1. Tipos de Poder	26
4.1.1. Poder por castigo	26
4.1.2. Poder por recompensa	33
4.1.3. Poder por conocimiento	38
4.1.4. Poder legítimo	42
4.1.5. Poder carismático	57
4.2. Discriminación hacia los estudiantes por parte de docentes	63
4.2.1. De clase socioeconómica	63
4.2.2. De apariencia	64



4.2.3. De orientación sexual e identidad de género	65
4.3. Características del estudiante	67
4.3.1. Acciones de los alumnos para agradecer a los docentes y/o ser exitosos	69
4.3.2. Evaluación de los alumnos hacia los docentes	69
4.3.3. Aspectos que los/as estudiantes valoran positivamente de sus docentes	71
4.3.4. Características de alumnas	72
4.3.5. Características de los alumnos	73
4.3.6. Percepciones de los docentes frente a la orientación sexual de sus estudiantes	75
4.4. Ambiente académico	76
4.4.1. Trato justo para alumnos y alumnas	77
4.4.2. Trato entre pares estudiantes	79
4.4.3. Presiones y exigencias	81
4.4.4. Maltrato	82
4.5. Temores de los estudiantes	85
4.6. Sexismo en el ambiente académico	88
Capítulo V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	136
Anexo I: Guion temático grupo focal con alumnos	137
Anexo II: Guion temático entrevista docentes de medicina	139
Anexo III: Consentimiento Informado	141



I. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Educación y Poder

En la actualidad, la formación docente exige abordar múltiples dimensiones del trabajo educativo, que exceden lo metodológico y se insertan en la concepción más amplia de la educación. La educación es entendida como un proceso de desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo, al considerar las dimensiones humanas en una perspectiva holística².

La educación es, también o quizás incluso fundamentalmente, el instrumento a través del cual se realiza la socialización de las personas. Es decir, se adquieren hábitos, autoestima, formas de relación, creencias, se esculpe la personalidad humana y sus formas de actuar de acuerdo a lo que el grupo espera de cada persona. Y, por supuesto, se transmiten los modelos de género que se van adquiriendo a partir del nacimiento³.

En este marco, la educación se considera un elemento decisivo, con gran potencialidad, para contrarrestar procesos relacionados con la desigualdad⁴. Desde esa lógica, la actividad docente se inserta vinculada a un proceso de transformación multidimensional que le permite al estudiante contar con un conjunto de atributos personales (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y disposiciones) para desempeñarse exitosamente en las funciones o tareas de su rol profesional o de trabajo académico⁵. Para lograr aquello, se espera que el personal docente incorpore una contextualización constante y patente de la realidad que vivimos día a día. Luna de la Luz et al.⁶ refieren que, en tanto el profesor es el gestor del ambiente educativo, todo lo que haga tiene efecto en el clima socioafectivo

que se genere y en el proceso de socialización anticipada de los estudiantes; por tanto, es necesario tener presente que un mal manejo de las competencias socioemocionales daría origen a conflictos que, de no afrontarse correctamente, influirán negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Castillo² afirma que, dentro de las competencias requeridas en el área social –en la acción educativa– la consideración de las teorías críticas sería relevante, dado que estas enfatizan la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia, que “problematiza” las relaciones sociales; en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder, incluidas en los espacios educativos².

Foucault⁷, insistió en que el uso desmedido del ejercicio del poder afecta las relaciones que establecen los profesores con sus estudiantes en el aula. En ese sentido, un buen uso del poder es positivo dado que se requiere de líderes para que dirijan y escuchen a los grupos. Un mal uso del poder es cuando se ejerce recurriendo a medidas represivas que, lejos de fomentar la participación libre y espontánea de los estudiantes, termina eliminándola o inhibiéndola. La teoría de Foucault nos lleva a entender que el poder no solo se transforma en autoridad, sino en sujeción por parte del que pierde el poder⁸. En una relación de autoridad hay dos entes: uno que entrega su libertad y poder al otro, y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo autoridad para ejercerla; así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia. Obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y, por ende, de castigarlo si es que no obedece⁸.

La forma y la intención como se gestionan las relaciones de poder en el aula son determinantes a la hora de crear un clima de trabajo académico, debido a que el poder que el personal docente ejerce en el aula –mediante el que se relaciona con sus estudiantes– adquiere importancia cuando la forma cómo se ejerce y se manifiesta con los estudiantes puede llegar a constituir un obstáculo⁹. Es importante revisar estas variantes en el ejercicio del poder, ya que en el caso de una facultad de medicina, como una organización altamente jerarquizada, de poderes asimétricos, donde las órdenes deben ser acatadas y, especialmente en el área de docencia hospitalaria, donde las jerarquías se marcan aún más, podrían facilitarse actos de maltrato sin consecuencias para el perpetrador, sobre todo cuando las autoridades contemplan estos actos como irrelevantes o normales¹⁰. Maida et al.¹¹, señalan que la ocurrencia de conductas abusivas en la escuela de medicina podría ser particularmente grave. Si los estudiantes perciben intolerancia, agresión o abuso, tendría efectos psicológicos en ellos, quienes tras detectar situaciones abusivas durante el entrenamiento médico podrían contribuir en perpetuar el ciclo del abuso. Uno de los elementos ausentes en la formación de las y los estudiantes de medicina ha sido, históricamente, el manejo inteligente de sus emociones. Existen muchos relatos donde los elementos emocionales se indicarían como una debilidad para el ejercicio de la medicina, por lo tanto, su supresión sería algo común. Como se ha mencionado anteriormente, en la estructura de la enseñanza de la medicina, altamente patriarcal¹², no hay cabida para la expresión saludable de las emociones, asociadas a aspectos “femeninos”; y, por lo tanto, descartadas. A futuro, el desarrollo de estos aspectos se sustenta en lo que señalan

Hernández-Vargas y Dickinson-Bannack¹³: el personal de salud con altos niveles de inteligencia emocional manifiesta mayor optimismo y son más sensibles a las emociones de los pacientes, obtienen una mejor relación médico-paciente, ya que mejora la calidad de las interacciones y mantienen mayor salud física y mental, se observa menor cansancio emocional y síntomas psicósomáticos.

La formación de los recursos humanos en salud se distingue de otras carreras profesionales por ser muy jerarquizada, siendo el estudiante de Medicina vulnerable a recibir algún tipo de maltrato por parte de un superior. Una revisión sobre el maltrato hacia estudiantes de Medicina muestra que es un problema con altas prevalencias y que no ha disminuido en el tiempo¹⁴.

En línea con lo anterior, Ball¹⁵ refiere que el poder del maestro adquiere relevancia también cuando se analiza la manera en que a través de sus estudiantes trasciende el aula y el ámbito escolar; formando en ellos hábitos, conductas y actitudes frente a la sociedad y a los otros. Es así como la universidad se convierte, como lo indica Solís¹², en un espacio donde se reproducen relaciones de poder, algunas de ellas permeadas por la estructura social patriarcal, es decir, es un espacio donde las relaciones asimétricas de poder actúan perjudicando en ocasiones de manera muy sutil –y otras no tanto– a las mujeres y a lo femenino, reproduciendo desigualdades con base en el género.

1.2. Género, Poder y Educación No Sexista

El género, como categoría de análisis, contiene en su construcción aspectos relativos al poder en tanto el género implica una relación social que está marcada por desigualdades. Scott¹⁶ señala que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Es decir, el género es el campo primario dentro del cual se articula el poder, aunque no es el único¹⁶. Para desagregar el concepto de poder, en este estudio se utilizarán algunos conceptos extraídos desde la taxonomía propuesta por French y Raven¹⁷, consistente en 5 tipos de poder, no necesariamente excluyentes:

Poder por coerción: Poder para aplicar consecuencias negativas a un otro en caso de que su comportamiento no se ajuste a un criterio previamente establecido.

Poder por recompensa: Poder para aplicar consecuencias positivas a un otro en caso de que su comportamiento se ajuste a criterios preestablecidos.

Poder por conocimiento: Supone la ventaja que tiene un experto que sabe cómo resolver una tarea y ello lo sitúa en una condición de inequidad y superioridad frente a otros.

Poder legítimo: Autoridad reconocida a un miembro de un grupo como forma de organización social.

Poder referente: Poder carismático, por características personales de quien lo detenta o por identificación, por características individuales de quien tiene el poder y son valoradas por otros.

La relación poder-género alimenta el debate actual sobre la propuesta de “educación no sexista”, la cual es comparable a otras interrogantes en la historia del sistema educacional¹⁸. Desde la sociología de la educación y, en particular, desde la pedagogía crítica, se ha empezado a evidenciar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad; y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. En este marco, empezó a cobrar fuerza la necesidad de una educación emancipadora y liberadora, una educación no sexista, comprometida con la superación de las desigualdades sociales¹⁹. Desde la contraparte –y la cual da forma a estas demandas– se encuentran los elementos que definen el modelo de educación sexista, el que se manifiesta en los tres niveles del sistema educativo: el currículum oficial, en el currículum oculto y, también, en el currículum omitido²⁰. El sexismo en la educación formal y que discrimina a la mujer dentro del sistema, está presente tanto en la posición de estas como profesionales de la enseñanza, como en la selección y transmisión de contenidos, en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico²¹.

Las violencias hacia las mujeres, que se reproducen y producen al interior de los planteles educacionales, concluyen en la demanda por su transformación; esto es, devenir en instituciones no sexistas, condición indispensable para la producción de una educación no sexista¹⁸. Es por ello que las demandas educacionales del nuevo siglo comprometen modificaciones sustantivas de la docencia, afectando las decisiones principales del rol

docente⁵. Por lo anterior, no solo es significativo revisar las prácticas docentes hacia los estudiantes, sino también revisar quiénes están siendo estos docentes y cómo se insertan las mujeres en este ámbito. Junto con la feminización de la matrícula de medicina en la última década, se ha dado un incremento sostenido en el ingreso de las mujeres a la carrera académica y, por ende, el número de docentes del sexo femenino se ha incrementado²². Hoy en día, es más creciente la opinión de que el sexo de los responsables de la docencia, puede tener un impacto en la valoración de su desempeño²². En torno a lo mismo, desde los años 60, investigaciones han documentado el prejuicio en contra de mujeres que violan estereotipos de género, por ejemplo, desempeñándose en carreras altamente masculinas. La docencia en medicina es una de ellas y esas evaluaciones influyen el avance de estas personas a lo largo de sus carreras²³. Sobre lo anterior, se suman hallazgos respecto a que los efectos de los estereotipos de género en las evaluaciones docentes realizadas por los estudiantes afectan las evaluaciones de las docentes mujeres, pero no de los docentes varones, exigiéndoles más apoyo y contacto a éstas²⁴. Es decir, la constante presión de cumplir con dichos estereotipos permea todas las áreas de desarrollo de las mujeres. Aún más, cuando las estudiantes no cuentan con modelos de liderazgo femenino, repiten el ciclo que las pone en desventaja: opresión jerarquía y dominio¹².

Sobre los puestos de autoridad en la academia, los estudiosos de género han propuesto el concepto “techo de cristal”, una especie de superficie superior invisible que las mujeres se autoimponen en su carrera laboral. Se refiere a la decisión personal de rechazar las oportunidades que se presentan para ocupar puestos de responsabilidad y decisión, por

anteponer la vida familiar y no verse confrontadas a situaciones que involucren aspectos emocionales²⁵. En general los puestos directivos son ocupados por hombres en un alto porcentaje. En ocasiones, las mujeres son percibidas con menor habilidad para el liderazgo y la competencia. Por esta razón, no hay suficientes representantes del género que promuevan la integridad de los derechos de las mujeres en el ámbito profesional e impulsen sus capacidades para alcanzar puestos directivos²⁶.

Sobre prácticas sexistas en el aula, existen variados testimonios que relatan cómo profesores y estudiantes generan un trato discriminatorio en el aula, práctica reconocida en lo que llamamos como currículum oculto²⁷.

Follegati²⁷ también plantea que el sexismo de los profesores valida e incentiva las prácticas discriminatorias de los estudiantes, en tanto son figuras de autoridad que ironizan y ridiculizan no solo a las mujeres, sino que las demandas feministas en su conjunto. Si, además, sumamos el hecho de la rígida estructura jerárquica dentro del ámbito de la medicina, una carrera altamente diferenciada en rangos, puede servir para inculcar la sumisión ante la autoridad y perpetuar la noción de que el lugar de las mujeres en la escuela de medicina es siempre secundario y subalterno²⁸.

Una serie de estudios evidencian que los códigos escolares (lingüísticos, gráficos y a nivel del uso de ejemplos) tienden a operar interpelando casi exclusivamente a lo masculino, mostrándolo como condición natural del mundo, en general; y en específico, del mundo escolar²⁹.

Para abarcar todo lo mencionado hasta el momento, es necesario comprender primero el concepto de género como una definición cultural que se traduce, entre otras cosas, en una identidad que los individuos adquieren a través de la socialización, y que determina la forma en que se relacionan con la naturaleza y el mundo social que los rodea³⁰. En términos de roles de género tradicionales, la mayoría de los estereotipos a menudo describen a los hombres como intelectuales, competentes, fuertes y valientes; mientras que las mujeres son descritas como hogareñas, cálidas y expresivas, pero incompetentes y pasivas³¹. El “deber ser”, en términos de masculinidad y feminidad, impone a mujeres y hombres comportamientos etiquetados que frenan su desarrollo como personas, al querer ajustarse al modelo propuesto; lo cual muchas veces genera contradicciones entre las aspiraciones y el sentir del individuo con las actitudes legitimadas y valoradas socialmente³². De esta forma, los estereotipos de género contraponen lo personal y lo social, lo interno y lo externo, lo privado y lo público; en tanto las personas deben someterse a un orden que las obliga a comportarse y asumir una imagen social que en la generalidad de los casos no se corresponde con su identidad y su potencial personal³³. Pero, el concepto de género se refiere no solo a cuestiones de identidad: ser hombre y ser mujer; sino a las relaciones entre ambos, como también a las relaciones que se dan entre hombres y entre mujeres³⁴. Moreno³⁵ indica que más que ver la biología de hombres y mujeres como fuente y origen del género, el género es visto como una estructura social y como un conjunto de relaciones sociales en las que la masculinidad y la feminidad se producen. Otro uso al concepto de género es como categoría analítica, con la cual se hizo posible el desmontaje de los

determinismos biologicistas, que señalaban los comportamientos diferenciados de mujeres y hombres como producto del sexo anatómico³⁶. El género es un concepto dinámico y una categoría de análisis. Demuestra que los estereotipos, ideologías, conductas y formas de vidas asociadas convencionalmente a lo femenino y a lo masculino varían considerablemente de una cultura a otra, y que las mujeres y los hombres no son esencias universales e inalterables; sino existencias concretas, cambiantes y ajenas a la uniformidad³⁷.

Hernández³⁸ señala que es posible constatar que toda la vida de los seres humanos se halla atravesada por su condición genérica femenina o masculina, mediatizando así las maneras de sentir, pensar y actuar la realidad, configurando la subjetividad individual.

Bourdieu³⁹ se refería a lo anterior como *habitus*, es decir, productos de condicionamientos asociados a una forma particular de existencia, que, aun cuando poseen un carácter arbitrario, se presentan para los sujetos no sólo como necesarios, sino hasta naturales; debido a que se hallan “en el origen de los principios de percepción y apreciación a través de los cuales son aprehendidos”. Así también, la condición de género mediatiza el acceso a los recursos materiales y simbólicos, las posibilidades de acción y las prácticas cotidianas³⁸. Estas construcciones sociales están en constante cambio y durante décadas las mujeres han logrado mucho en términos de igualdad, pero todavía hay ideas falsas e inequidades que deben ser reparadas³¹.

1.3. Género, Educación y Salud

Incorporar la mirada desde el género, en la educación en salud, implica entenderla como un derecho humano universal que involucra una corresponsabilidad social de la educación superior en la formación de recursos humanos con perspectiva de género; implementando una nueva concepción pedagógica, epidemiológica y social de la salud, para comprender el vínculo entre la biología con la dimensión social y los significados culturales de las personas³⁰. No sólo en este aspecto resulta importante, sino que también, como plantea Bleakley⁴⁰, si bien sería inusual describir el currículum como un texto de género, el currículum en medicina está diseñado, implementado y evaluado a través de mecanismos típicamente patriarcales, que ubican a la mujer dentro de estereotipos de género como inferiores frente al hombre; por lo tanto, esta es una discusión que atraviesa diversas aristas, desde la formación hacia su aplicación laboral.

En relación con lo sanitario, Ruiz⁴¹ considera que se debe tener en cuenta al género, fundamentalmente cuando se intentan comprender las diferencias y semejanzas entre mujeres y hombres en todos los aspectos y ámbitos de sus vidas, como es el caso de la salud, especialmente, si las diferencias o semejanzas afectan a la población creando desigualdades entre grupos.

Según lo planteado por Rieder⁴², el género influye la manera en que los síntomas en salud son reportados, presentados y hablados, finalmente, influenciando las prioridades de tratamiento y la atención médica.

Pensando en la proyección de los estudiantes de medicina en su desempeño profesional, la visión de la salud desde el género es imprescindible para el diseño de políticas públicas de salud; no sólo por un imperativo ético de equidad, sino también porque el género condiciona el perfil epidemiológico de la salud de las personas, el logro de objetivos sanitarios y la calidad y eficiencia de las prestaciones de salud⁴³. Los estudios sanitarios con perspectiva de género son relativamente recientes y, tal como lo plantea Ruiz⁴¹, su objetivo en general es demostrar que la identidad y los roles de género, así como la posición social de menor poder (status de subordinación) de las mujeres, pueden ser importantes determinantes de la salud de estas y de las desigualdades en salud entre los hombres y las mujeres. En relación con la inclusión binaria de género en la educación superior, la investigación muestra que la paridad de género sigue siendo un asunto que necesita más trabajo. Hay ciertas áreas del mundo donde el acceso a la educación superior para las mujeres aún es difícil³¹. Por otro lado, no es sólo a las mujeres a las que se les hace difícil la inclusión y la consideración dentro de un sistema patriarcal; Luján y García⁴⁴ exponen que, en el ambiente universitario, se mantienen algunas manifestaciones de discriminación contra las personas LGBTIQ+ (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans, Intersexuales, Queer y más personas incluidas dentro de esta comunidad) que encontramos cotidianamente en las aulas; como por ejemplo: dar por hecho que todas las personas son heterosexuales, utilizar palabras relacionadas con la orientación sexual como si fueran insultos, hacer bromas o crear rumores, ignorar el tema y a las personas, justificar las agresiones o incluso culpar a las víctimas de agresiones porque eran demasiado visibles, etc. En orden de sobrevivir en

un entorno hostil, las, los y les estudiantes LGTBIQ+ han debido desarrollar –incluso de forma inconsciente– estrategias para explorar los espacios comunes; para medir el grado de tolerancia de las personas que en ellos se encuentran y para experimentar las posibilidades de expresar libremente su sexualidad. Estas estrategias, que aparecen desapercibidas para la comunidad heterosexual, generan estrés y desgaste⁴⁴.

En relación con las personas que estudian medicina, Moreno et al.⁴⁵ indican que todas las investigaciones coinciden en que la magnitud y severidad de la discriminación y violencia de género son mayores en las estudiantes mujeres que en los varones. Para sustentar aquello, la autora declara que, si bien la presencia de la violencia en las escuelas de medicina y en los hospitales-escuela forma parte de un contexto social que legitima las asimetrías de género, las prácticas que ahí se reproducen cotidianamente forman parte de una cultura académica transmitida por generaciones; que reproduce formas de percepción, pensamiento y acción tendientes a mantener a las mujeres y lo femenino en el espacio subvaluado del no poder⁴⁵. Villanueva⁴⁶ plantea que, en el currículum oculto de la educación médica, opera un disciplinamiento de género que comienza desde los primeros años de la formación profesional y sirve para construir sistemáticamente a las mujeres como inferiores y como objetos sexuados antes que como alumnas, con lo que se perpetúa la noción de que el lugar de las mujeres en la medicina siempre es secundario y subalterno. Sobre el avance de las y los estudiantes en su carrera, Escobar y López-Torres⁴⁷ plantean que diferentes estudios han demostrado una tendencia significativa en cuanto a que las mujeres elijan medicina de familia, pediatría y medicina interna general. Los motivos para

entrar en la facultad de medicina y para elegir especialidad difieren según el sexo: las mujeres valoran más la relación con los pacientes y colegas, y menos los ingresos y el prestigio. Las mujeres se mantendrían dentro de espacios asimilables a lo femenino y, por ende, infravalorados por el entorno de la medicina.

Resulta relevante revisar las interacciones que se producen entre docentes y alumnos del área de medicina, teniendo en cuenta los alcances y las estructuras que éstos enfrentan; siendo sus espacios educativos, interacciones y su aprendizaje el que se vería teñido por distinciones arbitrarias, que con certeza podrían llegar a replicarse posteriormente en el ejercicio de su profesión. Lifshitz⁴⁸ señala que hay muchos indicios de que las características de la relación entre un alumno y su maestro participan en las relaciones que aquél establecerá en el futuro con sus pacientes. Los estudiantes tienden a adoptar con los pacientes la posición del docente, imitándolo no sólo en la relación que tuvo éste con sus enfermos, sino en la que tuvo con ellos mismos como estudiantes. La relación que los y las docentes forman con sus estudiantes será una fuente clave de experiencia para cuando esos o esas estudiantes se encuentren en el futuro como médicos o educadores⁴⁹. Por lo que esta interacción tiene un poder que atraviesa generaciones y que se tiende a replicar. Una vez que el estudiante ingresa a la actividad clínica, comienza a recibir diversos mensajes mediante las actitudes y conductas que ve en sus instructores y en los médicos con más jerarquía, también parte del currículum oculto. Los mentores transmiten formas de actuar, y entablar la comunicación con pacientes, familiares y otros integrantes del equipo de salud, que no siempre transmiten valores positivos⁵⁰. Para muchos estudiantes, sus profesores

sirven de modelo para su propia carrera en medicina. Actitudes cínicas de los docentes hacia los estudiantes, equipo de trabajo, pacientes, y en general hacia la medicina, podrían instalar actitudes negativas hacia la profesión en la mente de los y las alumnas⁵¹. De esta manera, en algunos contextos, la exigencia académica y éxito podrían verse erróneamente asociados con técnicas restrictivas del aprendizaje. Estas prácticas podrían ser validadas por los y las estudiantes como la norma social, y podría llevar a un círculo vicioso de reconocimiento y validación difícil de cambiar a futuro⁵².

Diversas investigaciones dan cuenta de la necesidad de un profesorado crítico y reflexivo acerca de las prácticas sexistas que imperan en la educación, para así poder transformarlas³⁶. Por lo tanto, la transversalidad del género y la visibilización de las relaciones de poder en torno al mismo deberían afectar a la planificación, evaluación y también a las estructuras académicas, para garantizar la formación de universitarios y universitarias en la igualdad⁴; y en los lineamientos que, como profesionales, imprimirán en su labor. Las investigaciones que han abordado las temáticas de género y educación han demostrado que, pese a los esfuerzos que tienden hacia la igualdad de oportunidades y equidad entre mujeres y hombres, los/as educadores/as siguen tratando a sus estudiantes/os de manera distinta según su género⁵³. La práctica docente en la universidad muestra que la introducción de la perspectiva de género requiere de la sensibilización, la revisión de los objetivos de aprendizaje, de técnicas analíticas adecuadas y de la transformación de las culturas organizativas⁴.

II. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DIRECTRICES

Objetivo general

Caracterizar el tipo de poder que se establece en relación con el género, entre docentes y estudiantes desde la perspectiva de estudiantes y docentes de medicina, de dos universidades chilenas.

Objetivos específicos

1. Describir el uso del poder por coerción en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y el alumnado.
2. Describir el uso del poder por recompensa en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y el alumnado.
3. Describir el uso del poder por conocimiento en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y el alumnado.
4. Describir el uso del poder legítimo en relación con el género en las interacciones entre el personal docente y el alumnado.
5. Describir el uso del poder de referencia en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y el alumnado.
6. Describir el rol de las características personales de los y las alumnas en la relación docente-alumno/a.

7. Describir como el ejercicio de poder desde los docentes, condiciona el desarrollo de los y las estudiantes de medicina.

Preguntas directrices

1. ¿Qué tipos de castigos se administran a personas de distinto género?
2. ¿Qué diferencias en castigo existen cuando se administran a personas de distinto género?
3. ¿Qué consecuencias tienen los castigos en quién los administra y quién los recibe?
4. ¿Qué recompensas se administran a personas de distinto género?
5. ¿Qué diferencias en recompensa existen cuando se administran a personas de distinto género?
6. ¿Qué diferencias existen en la percepción de los estudiantes en docentes de distinto género?
7. ¿Qué diferencia hay entre los saberes impartidos por personas de distinto género?
8. ¿Qué diferencia de validación existe, tanto por docentes como estudiantes, de personas de distinto género?
9. ¿Qué diferencia existe en el trato de los estudiantes ante autoridades de distinto género?
10. ¿Qué diferencia existe en la aceptación de la autoridad por parte de estudiantes ante personal docente de distinto género?

11. ¿Qué diferencia hay en las características que se consideran carismáticas en personal docente de distinto género?
12. ¿Qué alcance posee el poder carismático en docentes y estudiantes?
13. ¿Qué diferencia existe entre lo que los estudiantes y docentes consideran carismático en relación con el género de la persona?
14. ¿Qué características personales de los estudiantes tienen un rol en la relación docente-alumno?
15. ¿De qué manera el ejercicio del poder de los docentes condiciona el desarrollo de los estudiantes?



III. MÉTODO

El estudio se realizó a través de una metodología de tipo cualitativa, la cual tiene relevancia específica para la investigación de las relaciones sociales. Se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales⁵⁴. En este caso, se registró la percepción del personal docente y de estudiantes respecto a las relaciones de poder con el género como marco en sus interacciones con los estudiantes, por lo que, al intentar comprender los acontecimientos desde la perspectiva de los sujetos que los producen y experimentan⁵⁵, la metodología cualitativa es la apropiada.

El alcance de este estudio es de tipo descriptivo y, para el logro de lo anterior, se utilizó el enfoque de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin¹. Este enfoque descriptivo-interpretativo permitió aproximar este estudio al fenómeno objeto de estudio con la finalidad de caracterizarlo.

3.1. Participantes

Los participantes de este estudio corresponden a docentes que realizan clases en la carrera de medicina de la Universidad de Concepción y la Universidad Andrés Bello sede Viña del Mar. Así también, estudiantes varones y mujeres, de la carrera de medicina de la Universidad de Concepción. Los criterios de inclusión para la muestra fueron los siguientes: médicos cirujanos que realicen docencia en programas de pregrado de Medicina, con al

menos 5 años de experiencia en dicha actividad, y alumnos y alumnas regulares de la carrera de medicina. Como criterios de exclusión se consideraron participantes que no hayan ejercido actividad docente o como estudiante durante el último año.

Para seleccionar a los participantes se realizó un muestreo de variación máxima, el cual tiene como propósito capturar y describir los temas centrales o las principales características que tipifican una realidad humana relativamente estable⁵⁵. En el caso de este estudio se consideraron los siguientes participantes: dos médicos hombre, altamente masculinos y dos médicos hombre con baja masculinización, dos médicas altamente femeninas y tres médicas con baja feminización, distribuidos por cada plantel. En el grupo focal, participaron 4 alumnos y 6 alumnas de pregrado de la carrera de medicina.



3.2. Definición de categorías de análisis

- a) **Rol del género en el poder por coerción:** Poder para aplicar consecuencias negativas de forma diferenciada en base al género.
- b) **Rol del género en el poder por recompensa:** Capacidad de implementar recompensas de forma diferenciada en base al género.
- c) **Rol del género en el poder por conocimiento:** Capacidad de ser reconocido como experto en un campo determinado, favoreciendo o en desmedro del género de la persona que lo ostenta.
- d) **Rol del género en el poder legítimo:** Capacidad de administrar a otro, sentimientos de obligación o responsabilidad⁵⁶, de forma diferenciada en base al género.

e) **Rol del género en el poder referente:** Distinciones de identificación o influencia en base a la valoración que otros hacen del género.

3.3. Técnicas de producción de información

Las técnicas de producción de información escogidas para obtener los datos requeridos fueron un grupo focal (Anexo I) y entrevistas semiestructuradas (Anexo II). El primero dirigido hacia alumnos de medicina de la Universidad de Concepción y el segundo a docentes médico cirujano que realicen clases en la carrera de medicina, en la Universidad de Concepción y la Universidad Andrés Bello sede Viña del Mar. El grupo focal tiene la intención de recabar información a través de la selección y reunión de un grupo de estudiantes, conducidos por un moderador, estimulados a interactuar, intercambiar ideas y puntos de vista⁵⁷, respecto a sus vidas en un entorno social determinado. El objetivo fue captar las percepciones y reacciones públicas de los participantes sobre sus experiencias respecto a los tipos de poder y el rol que juega el género en esas interacciones con los docentes. Para realizar dicho intercambio, se consideró un grupo homogéneo de participantes, facilitando su comodidad y disposición de aportar información. En el caso de los docentes, la técnica de producción de información escogida para obtener los datos requeridos fue una entrevista semiestructurada focalizada, consistente en una conversación encuadrada, con un objetivo predefinido. El contenido del estímulo presentado se analiza de antemano, permitiendo establecer una distinción entre los hechos “objetivos” de la situación y las definiciones subjetivas de la situación efectuadas por los

entrevistados con vistas a compararlas⁵⁴. A través de esta técnica resulta más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estructurada o cuestionario, además de permitir acceder a perspectivas subjetivas relevantes temáticamente⁵⁴, que no pueden ser detectadas o profundizadas a través de otros métodos. Ambas técnicas contemplaron el uso de un guion temático que permitió dirigir la conversación hacia los puntos de interés.

3.4. Procedimiento

En primer lugar, este estudio estuvo enmarcado dentro del proyecto Conicyt Fondecyt 1170525, por lo cual se contó con el permiso de las autoridades correspondientes, tanto de la Universidad de Concepción como de la Universidad Andrés Bello sede Viña del Mar.

Se presentó la investigación a los docentes y estudiantes a encuestar, previo a iniciar la entrevista y el grupo focal. Esta presentación incluyó un resumen con los objetivos de la investigación, las características de su participación y el alcance potencial de los resultados.

Para la gestión del consentimiento informado (Anexo III), se solicitó a los docentes y estudiantes, la lectura y firma de un documento escrito que detalla los objetivos, la razón por la cual se les invita a participar, la posibilidad de participación y retiro voluntario, el diseño y procedimiento de la investigación, los beneficios y riesgos asociados a su participación, las consideraciones de confidencialidad y la oferta de conocer los hallazgos del estudio, además de la información de contacto de la investigadora. Todo ello, se realizó en el momento previo a comenzar la entrevista individual semiestructurada y el grupo focal.

La recolección de datos se efectuó a través de entrevistas individuales al personal docente participante y un grupo focal para los estudiantes, en un momento acordado entre los entrevistados/as y la investigadora. De similar manera, se contactó a los estudiantes de medicina en un lugar adecuado y acondicionado para la realización del grupo focal. Las técnicas de recolección de información fueron aplicadas una vez en cada instancia, también en un lugar acordado junto con los participantes. El registro de esta información fue realizado a través de grabaciones en audio y notas de campo. Dicho registro fue consultado con los participantes, también dentro del consentimiento informado. Los datos obtenidos, a través de grabación, fueron transcritos por la investigadora y un transcriptor capacitado, con un plazo máximo de una semana tras realizada la recolección de datos.



3.5. Análisis de los datos

Para el análisis de datos se utilizó el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada, el cual tiene como propósito hacer al mismo tiempo comparación y análisis de datos, sistematizándolos y generando una teoría integrada, consistente, plausible y cercana a la información recogida⁵⁸.

Para el estudio actual, se desarrolló sólo la etapa de codificación abierta, la que implica el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones¹.

El análisis se realizó de forma manual, dada la cantidad de participantes.

3.6. Consideraciones éticas

La participación de los docentes fue confidencial, voluntaria y libre, de tal manera se respete el principio de autonomía. Estos aspectos fueron detallados en el proceso de consentimiento informado, donde además se especificaron los propósitos de dicha participación, las características de un breve cuestionario sociodemográfico y su finalidad, así como los detalles de la entrevista semi estructurada realizada, el tiempo aproximado que toma su derecho a recibir individualmente un resumen ejecutivo de los resultados obtenidos del estudio, el cual será enviado a sus respectivos correos electrónicos tras aproximadamente un semestre luego de su participación.

Los participantes recibieron dos copias de un formulario de consentimiento informado en el que se consigna esta información. Una copia debió ser entregada firmada a la investigadora y la segunda copia, quedó como respaldo del compromiso de la investigadora con cada participante.

Como parte del principio de beneficencia, se reporta la posible contribución a la visibilización y/o modificación de paradigmas preconcebidos respecto al rol del género en las relaciones de poder, lo cual permitiría ampliar la visión del personal docente hacia una práctica más reflexiva. Por otra parte, como principio de no maleficencia entre los riesgos potenciales del estudio se encuentra precisamente la identificación de problemas de formación, malestar de los participantes por ello y perjuicios en la evaluación del propio desempeño personal docente. A forma de retribución por la participación de los docentes,

se realizará un Boletín con información de interés en la temática, sugerencias y posibles formas de trabajo en torno al tema.

Finalmente, todos los miembros del equipo que participaron en la recolección y registro de datos (digitación, transcripción, etc.) incluyendo a la investigadora, firmaron un acuerdo de confidencialidad y tratamiento responsable de la información recogida, como parte del principio de trato justo y equitativo para los involucrados.



IV. RESULTADOS

A continuación, se describirán los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas a los y las docentes, así como también las respuestas obtenidas de los y las estudiantes, mediante el grupo focal. Estas respuestas, se agruparon en apartados temáticos en base al contenido expuesto por los participantes.

4.1. Tipos de Poder

4.1.1. Poder por castigo

a) Diferencias de sanciones aplicadas por género

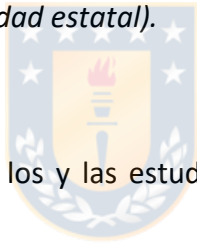
En relación con las sanciones aplicadas por los docentes hacia los estudiantes, en el contexto de correcciones o castigos, parte de los docentes entrevistados indican que al día de hoy ya no se aprecia de forma tan recurrente la distinción de género al momento de aplicar sanciones. Estos entrevistados indican que las sanciones son por igual cuando el o la estudiante comete errores. Sin embargo, algunos docentes, tanto varones como mujeres, expresan distinciones por parte de docentes varones hacia alumnas mujeres, indicando “suavidad” o condescendencia en la aplicación de correcciones en algunas situaciones.

“a las alumnas se les corrige de una manera más suave, a los alumnos de una manera más dura, pero esto solamente con algunos docentes” (Docente varón, Universidad privada).

“Sí, por ejemplo, yo sé que hay docentes varones, que son mucho más condescendientes con las niñas” (Docente varón, Universidad privada).

Por otro lado, algunos entrevistados comentan que habría diferencias hacia los varones, por parte de docentes mujeres, tales como mayor disponibilidad y mejor trato.

“Como, por ejemplo, de parte de docentes mujeres que es claro que hacen una diferencia por ejemplo en.... En como tratan, por ejemplo, a sus alumnos cuando la vienen a ver que, a sus alumnas, como una cuestión de disposición incluso en la atención que pueda ser diferente, pero no puedo decir que eso es una cuestión generalizada a todas las docentes mujeres” (Docente mujer, Universidad estatal).



De forma contraria a lo anterior, los y las estudiantes entrevistados, indican que las correcciones pueden ser más duras y por errores menos significativos a una estudiante, que a un alumno varón que comete errores más claros, pero que se le deja pasar.

“Era sobre lo de si podía pasar, yo lo vi en cirugía, era una cirugía, pero era el doctor, el cirujano y la becada de cirugía y de hecho pude verlo contrastado tal cual, porque hubo una cirugía un día con ella, con la becada, al día siguiente con un becado, ambos cometieron errores, con el mismo doctor y la reacción con la becada fue exagerada ni comparación con el error que tuvo con ella al error que tuvo el becado” (Estudiante mujer, Universidad estatal).

b) Consecuencias del castigo en los alumnos y alumnas

Los docentes entrevistados indican que respecto a las consecuencias del castigo en los y las estudiantes, se pueden encontrar daños en el autoestima, inseguridad y alteraciones en el estado de ánimo, deseos por terminar la experiencia con un docente o aprender a ser sumiso; pero, además, aprendizaje y réplica de estas dinámicas, enseñando al estudiante a relacionarse desde ahí, con sus pares, con los pacientes, con su entorno en general.

“Entonces si el día de mañana, él está en una situación, también en la que puede ejercer, ya sea como docente, o también desde su labor profesional mismo, porque en el fondo cuando el médico u otros profesionales de la salud, son agentes educadores de por sí. Entonces lo que nosotros les estamos enseñando, ¿cierto? Es a relacionarse de esa manera ehm... entonces él va a repetir el ciclo. Va a repetir el ciclo y hay situaciones de maltrato, hay situaciones de... resistencia, yo creo que la persona que están en el en el otro rol, el de estudiante, de aprendiz, lo que sea, igual hay una interferencia, se genera una barrera + entonces esta persona dice, o sea esta persona, cierto, que está tratando de enseñarme entre comillas de manera coercitiva + y en realidad no lo voy a tomar en cuenta ¿ya? si no que voy a sacar mis propias conclusiones y espero pasar lo más pronto posible por esta experiencia” (Docente mujer, Universidad estatal).

Por otra parte, algunos docentes entrevistados hacen referencia a los reglamentos, presentes o no para las situaciones que enfrentan, siendo los errores menores

solucionados tras una conversación o llamada de atención por parte de la jefatura directa. También se mencionan consecuencias reglamentadas de forma laxa, quedando a discreción del docente, afectando el microclima entre docentes y estudiantes, particularmente en el ambiente clínico, ya que éstos últimos percibirían como injustas algunas. Otra consecuencia que se menciona es que los estudiantes aprenden a mentir para poder cumplir los requisitos cuando no se está en condiciones o se ha cometido un error, ya que el castigo podría significar un perjuicio en la carrera académica.

“Porque.... La consecuencia es que ... me van a suspender ¿cierto? no voy a cumplir requisito, etc., etc., entonces ¿qué hago? Me consigo un certificado médico falso. Y así aprendemos que, para subsistir en este sistema, tienes que jugar sucio, tienes que ser deshonesto, no puedes decir la verdad, ¿te fijas? Porque en el fondo todos somos persona, entonces las personas nos podemos (equivocar)” (Docente mujer, Universidad estatal).

c) Tipos de castigo

Castigo Académico

Los y las docentes entrevistados distinguen en el castigo académico, circunstancias asociadas a las calificaciones, aprobar asignaturas, participar de una clase y en la variación de la exigencia de determinada evaluación. Otros indican la inflexibilidad y autoritarismo de algunos profesores, respecto a situaciones incontrolables como atrasos al llegar a una clase, por motivos lejos del alcance del estudiante. Algunos mencionan

que docentes utilizan ello como amenaza o también, pueden “ensañarse” con algún estudiante, insistiendo en aplicarle evaluaciones más complejas, sin recibir mayores consecuencias y entendido como una práctica normalizada. Una de las entrevistadas, además, relaciona esta conducta con la experiencia que tuvo ese docente cuando estudiante.

“Ehm...tuvimos también un caso de una interna. +, el docente en un turno, eh...ejerció un poder muy muy... ++ terrible, amenazándola, porque él había sido reprobado por uno de los tutores de nosotros. Y como había sido reprobado cuando él estaba estudiando... esa alumna iba a ser reprobada... también. Cosa que ocurrió” (Docente mujer, Universidad privada).



En niveles superiores también ocurren situaciones de castigo, como en la beca, donde algunos castigos académicos se refieren a la pérdida de oportunidades valiosas de aprendizaje, como práctica, cuando el o la alumna no cumple con lo que solicita el profesor.

“También pasa, ayer nomás conversábamos con unos becados, que ehm. Lo mismo, si hay un jefe que les dice ya, tiene que hacer esta cosa y no la hace ehm... el jefe va y le pone una sanción o castigo que implica... perdida de práctica, ¿me entiende? Por ejemplo, les dicen ya okey no lo hiciste vas a estar un mes sin operar, ¿cachai? entonces ese es un temor que existe entre los estudiantes. Eso pasa cuando algún alumno o

alumna no cumple algo o no lo hace como quiere la otra persona (docente)” (Docente varón, Universidad estatal).

Maltrato y humillación

En este apartado los docentes se refieren a castigos relacionados con maltrato directo a los estudiantes, no necesariamente con consecuencias académicas, sino afectivas; tales como imponer su opinión, realizar exámenes fuera de horario con el fin de hostigar, sacar a alumnos de la clase de forma prepotente, solicitudes extra sin justificación, más que el autoritarismo.

“Que estaba siendo amenazado (por el docente) de que iba a reprobar, o sea... En el fondo... una amenaza... además el último examen se lo hicieron...+ a las 11 de la noche y terminó a las 4 de la mañana” (Docente mujer, universidad privada).

“Eh...imponiendo su...su... su verdad digamos, en conocimiento o eh... diciendo cómo se tienen que hacer las cosas o exigiendo, ¿no cierto? que tú vayas a un cierto lugar cuando él decide que tienes que ir. No sé po ...un turno extra, eh... lo tienes que hacer porque yo digo que tú lo tienes que hacer” (Docente mujer, universidad privada).

Indiferencia

En esta sección, se desglosan comportamientos comentados por las y los entrevistados que hacen referencia con comportamientos de indiferencia selectiva hacia estudiantes, como parte o forma de castigo, entendido como obstáculo para acceder al aprendizaje

o como forma de aislar al estudiante. Esta situación podría ocurrir en el contexto formativo, impidiendo activamente que los estudiantes castigados accedan a ciertas experiencias de aprendizaje o aislándolo deliberadamente del grupo de pares en contexto de aula.

“Podrían... ¿qué, que teman? Ehm... malas evaluaciones eh..... pérdidas de prácticas, por ejemplo, que se les ignore. Yo creo que eso es como las más importantes, o sea que no les presten atención o dejen de enseñarles” (Docente varón, Universidad estatal)

“Puede ser la recriminación po. ¿ya? La recriminación es sentirte como que ehm... tú estás en un grupo y tú eres siempre el cómo qué... no, no, no, no está adentro digamos, está siempre al margen, ¿ya? Ehm... + sentirte discriminada o sentirte por ejemplo ridiculizado por los docentes” (Docente mujer, universidad estatal).



Correcciones verbales

Por correcciones verbales se encuentran amonestaciones directamente dirigidas a las y los estudiantes, como parte de una manera de administrar sanciones o llamar la atención. Estas correcciones ocurrirían, en base a lo que comentan los entrevistados, frente a falta de estudio por parte de los alumnos y alumnas y/o por conductas como sentarse en el suelo, comer en clase o por utilizar lenguaje inapropiado.

“Yo creo que hay una amonestación verbal dependiendo de nivel en que estén, en el área clínica lo más propio a la medicina, a los alumnos se les llama la atención verbalmente ahí mismo ... un día le dicen que estudien algo porque al día siguiente los van a interrogar

al día siguiente los interrogan y no saben, les llaman la atención ahí mismo... eso ocurre”
(Docente mujer, universidad estatal).

4.1.2. Poder por recompensa

a) Recompensa verbal

Las y los docentes entrevistados, mencionan que las recompensas verbales se asocian a hacerle saber al estudiante cuando responde bien, cuando tiene iniciativa, hace un buen trabajo, superarse a sí mismo y también relacionadas con retroalimentación. Dichas recompensas verbales consisten en agradecimientos, reafirmaciones, felicitaciones, destacar a las o los estudiantes frente a sus compañeros, comentarios de ánimo y ponerlos de ejemplo frente al resto. Algunos entrevistados reflexionan respecto a que la mayor parte de estos refuerzos se concede casi exclusivamente en situaciones académicas y no actitudinales. Se señala que este tipo de retroalimentación no sería frecuente, por lo que es altamente apreciada por los estudiantes.

“muchos estudiantes que tienen algunas iniciativas personales, de hacer actos de ayuda en diferentes circunstancias como recolectar de sangre u otros, no encuentran en la Facultad de Medicina una recompensa verbal ni menos por escrito, en eso tenemos un vacío +++ y creo que es un vacío de la facultad, en general, de todas las facultades, la falta de reconocimiento a lo que la gente hace” (Docente varón, universidad estatal).

“Cuando se hacen preguntas en la sala, de la clase, durante la clase y un estudiante responde bien, “excelente” “muy buena tu respuesta”” (Docente varón, universidad privada).

b) Recompensa académica

Las recompensas académicas se relacionan directamente con el desempeño académico y en las opciones de acceso a aprendizaje. Los entrevistados mencionan que, si bien existen pautas objetivas que permiten calificar de forma equitativa, existen otras maneras de recompensar a los estudiantes; tales como prestarles más atención, profundizar temas, darle otras tareas, invitarlos a entrar a pabellón, a investigaciones o cartas de recomendación, lo cual, desde un punto de vista general, se percibe como poco equitativo por parte de los estudiantes. Una docente entrevistada señala que en general, tampoco el clima es generoso y más bien es competitivo, es decir, las recompensas no son muchas, son para algunos y esto traería alta competencia entre los estudiantes. Por otro lado, otra docente entrevistada argumenta que hay estudiantes que al ser más retraídos y no participar, pierden estas oportunidades.

“claro, claro... pero también, yo a veces pienso que hay alumnos que, por una característica de personalidad, son menos locuaces y pueden estar igual de interesados. Y no lo verbalizan... cuando preguntan quién sabe el antibiótico que se usa para las infecciones urinarias, no todos se atreven a decirlo... Aunque sepan. Entonces evidentemente ellos pasan más... más desapercibidos y nunca van a tener quizás, la

oportunidad de entrar más a pabellón o más a poli o participar de una investigación con el docente, si... van... eso es cierto. Eso es cierto” (Docente mujer, universidad estatal)

“¿Es como un arma de doble filo, pero los docentes lo hacen mucho, y también hay como un... “oye tú parece”, voy a inventar no?, “parece que te interesa la cirugía, podrías entrar más a pabellón” y evidentemente los alumnos que... tienen más aciertos con ciertos docentes, tienen más posibilidades de participar en más procedimientos, yo diría que por ahí hay algo que es... es cierto” (Docente mujer, universidad estatal).

c) Recompensa en base a género

Las recompensas en base a género se refieren a recompensas verbales o académicas, donde es posible evidenciar, en base a lo que señalan los entrevistados, diferencias si el receptor es alumna o alumno. Además, en el caso de las alumnas, se mencionan características de atractivo físico hegemónico, como ventaja ante recompensas. Se comenta también el refuerzo hacia las alumnas como un apoyo intencionado por parte de algunos docentes, en áreas de la medicina, históricamente favorecidas hacia los varones, como ginecología.

Una docente entrevistada menciona que las recompensas hacia los hombres son relacionadas con lo cognitivo y en las mujeres, con lo relacional; como, por ejemplo, resaltando los conocimientos en varones y destacando habilidades de comunicación en las estudiantes. Otros entrevistados mencionan que actualmente estas diferencias no existen y otro docente señala que existe clara preferencia por alumnos varones.

Profundizando más aún, una docente entrevistada menciona que la posibilidad de integrarse a, por ejemplo, algunas actividades prácticas, especialmente en el ámbito clínico, se produce exclusivamente si se es un hombre heterosexual, algo que algunos docentes preferirían privilegiar. Se comenta también que la posición de las alumnas, al ser desventajosa en comparación a los alumnos, haría que éstas tuvieran que ganarse los puestos, construyendo relaciones positivas, de forma estratégica con los docentes, algo que no necesariamente se le exigiría a un alumno, ya que sus recompensas tendrían que ver con mérito.

“Ehm... +++ puede ser que ehm... la recompensa los hombres sea más de tipo... en relación a lo cognitivo ponte tú y en las mujeres sea en relación a lo relacional. +++ como que se tiende a... ++ como a reforzar ciertos a estereotipos respecto + a hombre y mujer” (Docente mujer, universidad estatal).

“En ese contexto hay +++ la asistencia a ciertos tipos de actividades clínicas o el invitarte a proyectos de investigación o ayudantías también son tipos de recompensas que se prefieren a los hombres en particular. Por ejemplo, es conocido el caso de un cardio cirujano docente que era sabido que solamente aceptaba a hombres heterosexuales dentro de su grupo de ayudantía”. (Docente mujer, universidad estatal).

“Sí generalmente tienes que generar como un vínculo con tus docentes, ser buena, ser no sé, ser cosas femeninas positivas para que te tomen en cuenta” (Docente mujer, universidad estatal).

“Poder entre el hombre con mujeres que son... + bonitas, entonces en.... las...++ las toman como regalonas y.... las preguntas, ¿no cierto? que les hacen, son más fáciles y...por lo tanto la posibilidad de pasar esa asignatura + es mayor que... la que tiene un hombre”.
(Docente mujer, universidad privada)

d) Actitudes recompensadas

En este apartado se pueden encontrar las principales actitudes, que los docentes señalan, son recompensadas con mayor frecuencia. Entre ellas se menciona mostrar interés por la clase, la iniciativa, el conocimiento, cumplir al pie de la letra las indicaciones, nunca cuestionar al docente, destacar por conocimiento, siendo útil para el docente complementando su trabajo o haciendo el trabajo que se le delega, esto último, en contexto clínico de años superiores. Por otra parte, una docente entrevistada señala que también tienden a ser recompensados los estudiantes que construyen relaciones en la búsqueda de aprobación por el docente, como actitudes de complicidad ante bromas de los docentes o vincularse de forma amistosa con ellos.

“Si. Y eso se dan más que por el hacer bien las cosas, por las relaciones que se construyen que muchas veces se construyen como por lo que coloquialmente se dice como ‘hacer la pata’. Digamos no necesariamente implica por ejemplo un... alto grado de conocimiento académico respecto de lo que estás haciendo ni nada, sino que tiene que ver con que le sirvas a la persona que +++ complemente su trabajo o derechamente haga su trabajo, y eso genera ciertas recompensas.” (Docente mujer, universidad estatal).

4.1.3. Poder por conocimiento

El poder por conocimiento se refiere a la influencia que ejerce un docente sobre un alumno, por la experticia que éste maneja respecto a determinada temática. Algunos de los ejemplos comentados por los entrevistados son que, las y los alumnos, tienen formas de responder en base a lo que otro docente les planteó como verdad, aunque existan alternativas, por ejemplo, el seguir un procedimiento tal como un docente lo enseñó. Una entrevistada señala que el reconocimiento de errores en el manejo de la información podría ser más complejo para los docentes varones, al sentir herido su ego masculino, sentirse amenazado por eso. Un docente entrevistado reconoce que su poder tendría que ver con su título, experiencia y conocimiento, un poder que otorga el conocimiento en una disciplina. También se menciona que el reconocimiento que hacen los estudiantes a sus docentes tiene que ver con la cantidad de información que manejan sobre un tema, entendido como un alto valor por la experticia.

“ehm lo voy a llevar al postgrado, entonces estás operando a una persona... y. esa persona empieza a operar una técnica de una manera diferente y... tú le dices ... y por qué estás operando así si la técnica es de otra manera? ... y me dice es que aprendí con tal persona, porque esa persona me... que tenía que hacerlo así uno operaba” (Docente varón, universidad estatal).

“A ver... yo por ser cardiólogo tengo un poder legítimo, cuando hago una clase, el poder que me da el conocimiento, la experiencia y el bagaje, y ese poder legítimo es un poder entre comillas virtual... porque no está escrito en ninguna parte, pero que existe, ahora

si ese poder legítimo yo lo puedo utilizar como autoridad para algo, creo que no corresponde, no tiene que ver una cosa con otra, ahora eso no creo que tiene relación con el poder legítimo que te da el conocimiento y la ... el conocimiento en algún área disciplinar, no sé si me explicado.” (Docente varón, universidad estatal).

a) Reconocimiento de los/as alumnos/as hacia los docentes en relación a su experticia

Los docentes entrevistados mencionan de qué manera, las y los estudiantes, reconocen a sus docentes en términos de conocimiento. En primer lugar, se menciona de manera positiva, como admiración respecto a la actualización de los docentes. Se menciona también que los estudiantes tienen confianza absoluta sobre los conocimientos que les imparten los docentes. El prestigio, la trayectoria y la experiencia de los docentes respecto a su carrera, también es un punto valorado por las y los alumnos. Por otra parte, uno de los docentes entrevistados señala que los estudiantes también valoran el cómo se les presenta este conocimiento, es decir actitudinalmente, con humildad o soberbia.

“Yo te diría que se vincula en un aspecto (el conocimiento y el poder), por lo que yo he visto, más bien positivo, como una admiración ‘este profesor es seco, super al día, sabe de todo, lo último, se leyó la última revista, no sé a qué hora la lee, siempre sale con el último, es muy bueno, es seco” (Docente varón, universidad privada).

“Podría ser de una forma autosuficiente, como para querer él demostrar conscientemente que él es súper capo. Como otros, que lo hace de forma muy natural,

con mucha humildad, en forma muy natural, y los chicos son capaces de percibir esas diferencias” (Docente varón, universidad privada).

b) Diferencias de género en el reconocimiento de experticia

Dentro de este apartado, se recoge la existencia de diferencias en el reconocimiento que se hace de los docentes, por parte de los alumnos, en el caso de que sean profesores o profesoras. Por un lado, algunos docentes entrevistados señalan que no existirían diferencias de género al momento de reconocer a los docentes; por otra parte, otros docentes indican que existen paradigmas dominantes, como el área de la medicina, donde el rol del hombre es más preponderante; o que cuando a los estudiantes se les da la opción de escoger docentes para que les enseñen, suelen elegir al varón; o que los estudiantes perciben que la docente, al ser madre, tiene lagunas en su carrera en comparación a un profesor. Se menciona también que la historia de la medicina ha estado marcada por hombres, por su rol científico y de liderazgo, relegando a las mujeres a las tareas de cuidado y que, en ese sentido, se valoraría más al docente varón. También se destaca el hecho de que los estudiantes siempre asumen que un profesor es médico, no así con una profesora, lo que también se traduciría en el trato que se les da por parte de los estudiantes (más o menos horizontal).

“O sea, yo creo que sí, yo creo que sí po, en el sentido de que, la medicina, por ejemplo, ha estado marcada por hombres, en la historia de la medicina ¿ya? Si nosotros vemos... o sea toda la ciencia ha estado hecha por hombres, entonces los mayores referentes en

todo, en el área de la ciencia y la medicina como se dice más científico ¿cierto? ehm... o sea los médicos son hombres, las enfermeras son mujeres ¿ya? las que cuidan son mujeres, los que toman las decisiones y hacen los diagnósticos son los hombres. Entonces, yo creo que siempre los estudiantes desde esta perspectiva, y en este... ehm... desde este paradigma o desde este enfoque en que estamos metidos ¿cierto? Probablemente van a valorar más a un hombre que a una mujer a similares características.

Pero no me dicen igual que el resto porque soy mujer y porque soy joven. Entonces yo veo, por ejemplo, colegas que pueden verse más o menos de una edad similar a la mía, digamos quizás unos años más o unos años menos, pero jóvenes, y en general se les dice doctor o profesor y se les trata de usted. A mí, me tutean directamente.” (Docente mujer, universidad estatal)



c) Poder de conocimiento en alumnos/as

En esta sección se revisa la presencia de características en las y los estudiantes que los hacen resaltar por sobre sus compañeros, en términos de conocimiento y que son percibidas por los docentes entrevistados. En primer lugar, se menciona que destacan los estudiantes que hacen preguntas donde se evidencia lo adelantado de su razonamiento. Estos tenderían a ser más introvertidos, molestados por los compañeros, pero también validados por los mismos, en relación con su saber. Se comenta que en su mayoría serían alumnas, quienes ostentan mayor saber.

“entonces... +++ muchos personajes, por algún motivo, el cabro... extrovertido, que dispara, pero no siempre le achunta, tiende a ser más hombres, por lo que me ha tocado ver, mientras que el personaje más recatado, pero que suele tener un mensaje como que está varios pasos más adelante... me tocado ver más mujeres que tienen ese rol, ya”
(Docente varón, universidad privada)

4.1.4. Poder legítimo

Dentro del poder legítimo, entendido como el poder que entrega un cargo o puesto dentro de una jerarquía, los docentes entrevistados hacen el vínculo con su posición docente y el ser autoridad. Algunos atribuyen ese poder a ser quienes ponen la nota, otros lo relacionan con autoritarismo, otros con títulos o cargos y que la legitimidad o validación se perdería en la forma en cómo se obtienen esos puestos (por ejemplo, no por mérito, sino por amistad o conveniencia). Otros entrevistados mencionan que la autoridad tiene que ver con la posibilidad de influir sobre alguien, con jerarquías y responsabilidad.

Un docente comenta el caso de una alumna que quedó embarazada del profesor, ella ya no era su alumna directamente, pero el departamento consideró que el docente había cruzado un límite y lo despidieron. El entrevistado defiende el hecho de que ambos eran adultos consintientes.

“yo entiendo más el concepto de autoridad como una... como la influencia que tú puedes tener sobre alguien que tiene menos autoridad que ti, pero usada en el buen concepto,

en el concepto de una relación entre personas para desarrollar algún tipo de acción definida, no para demostrar que yo soy superior o estoy por sobre el otro, en el fondo la autoridad es, está marcada esencialmente por, por cosas que tienen mayor responsabilidad y porque todas las acciones al interior de una institución siguen un conducto, entonces cualquier acción que hagas pasa por esa autoridad que tiene una mayor responsabilidad en el punto, pero eso es todo” (Docente varón, universidad estatal).

“No, ya no era (el profesor de la alumna), yo no estaba tanto, o sea, la verdad yo nunca estuve de acuerdo en que a un profesor se le pudiera desvincular por una razón así, yo pienso que si un profesor se enamora de una alumna y si una alumna se enamora de un profesor y si ellos mantienen su relación... bajo cierto grado de privacidad, ¿no cierto? Y no hay en ese momento una relación profesor-alumna directa, yo no, yo la verdad es que no encuentro motivo por el cual eso pueda ser sancionado” (Docente varón, universidad privada).

a) Puestos de autoridad y diferencias de género

Los entrevistados comentan que tradicionalmente los cargos son ocupados por hombres. Se cuentan anécdotas de intentos por proponer a una mujer a cargos de autoridad, pero no llegan más allá, debido a que el entorno no lo permite; ya que no existe validación para ella, por ser mujer. Por otro lado, a mujeres en puestos de autoridad se les tiende a exigir más trabajo. En las facultades de medicina, es más frecuente encontrar

autoridades mujeres en áreas como pediatría. Se comenta también sobre el “empoderamiento” de los últimos años en las mujeres, especialmente en alumnas que ocupan el puesto de delegada en sus cursos, relacionándolo con una entrada temprana hacia puestos de liderazgo. Esto se repite a lo largo de varios cargos que ocupan las alumnas en la política estudiantil, como presidentas de centro de alumnos, delegadas y los alumnos siendo secretarios y tesoreros, lo cual los docentes entrevistados consideran algo positivo.

“entonces, es como súper frustrante, yo te digo, ya, pero hagámoslo igual no más (postular a una mujer a un alto cargo), me entendí, pero a pesar de que nosotros tenemos la convicción de poder postular a una colega, cachai, una colega docente, sabemos también que la gran mayoría de los otros no la van a validar por, eh, ser mujer” (Docente varón, universidad estatal).

“me llama la atención hace ya un par de años, el liderazgo evidente que tienen las mujeres al interior de la carrera de medicina, presidente de centro de alumnos, delegados de curso, en su gran mayoría son mujeres y los cargo así como el secretario, tesoreros son hombres, o sea hemos invertido no?, porque antes quién va a ser secretaria, no se preguntaba quién va a ser el cargo de secretario... y yo creo que es un cambio positivo” (Docente mujer, universidad estatal).

b) Obstáculos para ejercer autoridad por género

Algunos de los obstáculos que los docentes mencionan, en relación a mujeres en cargos de autoridad y las dificultades para ejercer esa autoridad son invalidación, tanto por ser mujer como por no ser médico (matrona, por ejemplo), donde esta persona tenía que pedir apoyo a un colega varón para transmitir sus órdenes. En otras opiniones se menciona que las mujeres docentes han debido legitimar su poder siendo autoritarias, al sentirse menoscabadas en relación con docentes varones, no bastando con tener el poder legítimo de un cargo, sino teniendo que legitimarse a través de otros medios como la rigidez o el autoritarismo. Los entrevistados también señalan que cuando una mujer llega a un puesto de poder está constantemente siendo observada por sus pares, para ver en qué minuto se equivocará. Una docente comenta que cuando ella estaba entre pares se le trataba por su diminutivo, mientras que a todos los colegas varones se les trataba de “doctor”, hasta que ella tuvo que intervenir directamente para recibir un trato equitativo. Se menciona también el tema etario en docentes mujeres, que cuando jóvenes tienen más dificultades para interactuar con estudiantes que son cercanos de edad, ya que éstos tienden a horizontalizar la relación. Otra entrevistada señala que tuvo que hacerse más estricta, intolerante, buscando una forma de atemorizar para ser respetada por los estudiantes. Esto influiría también en la autopercepción de algunas docentes, como demorar más tiempo en reconocer su propia trayectoria y sentirse más seguras. Finalmente, otro de los obstáculos mencionados es, que esta invalidación, que algunas docentes no perciben hacia sus colegas varones, se transmite también a los

estudiantes quienes cometen faltas con ellas, pensando que no tendrán las mismas consecuencias que con un docente varón.

“Yo lo atribuía en ese momento, yo lo atribuía sí también al género, yo decía soy mujer y soy joven, ellos... no creo que haya sido solamente por la edad, claro porque también el vozarrón de alguien, que les dice silencio, yo les puedo decir silencio y al tiro el tono de voz suena más agudo, más chillón, probablemente no va a causar la sensación, el impacto que uno quiere, en cambio un hombre con un vozarrón más... claro llama al orden más rápido, Yo creo que quizás podría decir que fue el único momento en que yo me dije “claro soy joven y soy mujer” pero fue muy poco tiempo el que yo recuerdo que haya tenido esa sensación” (Docente mujer, universidad privada).

“me hice más estricta, me hice más estricta, me hice más intolerante... más de ser exigente, de... me puse más estricta, esa es la palabra, no recuerdo bien exactamente qué otras medidas, pero era ser más estricta +++ yo soy... probablemente ellos también decían, tenían una imagen de mí, cuando me conocían después, me decían “no era lo que yo... nunca nos habríamos imaginado que era así, era como mi forma, busqué hacerme más... como un poquito, quizás, como que atemorizarlos” (Docente mujer, universidad privada).

c) Reconocimiento de autoridad por estudiantes

Los docentes entrevistados señalan que el reconocimiento de autoridad, por parte de los estudiantes, estaría relacionado con la experiencia del o la profesora, así también con la impronta o características personales del o la docente; varios lo relacionan con hablar golpeado o poner reglas, “rayar la cancha”. Los entrevistados señalan que los estudiantes ya no asociarían la autoridad a un género, sino a capacidades. Un docente señala que las “figuras de autoridad”, o el respeto por la misma, se ha ido perdiendo por el acceso a redes sociales (donde todos son anónimos), por la falta de respuesta de los docentes ante dichos inaceptables, especialmente en épocas de movilización estudiantil.

“El que raya la cancha de adecuada manera va a ser respetado... Hay hombres que son pusilánimes y que son muy... que hablan despacito, no los van a respetar, y hay mujeres que son igual y tampoco las van a respetar, pero no por ser hombre o mujer, sino que por sus características de... de personalidad” (Docente mujer, universidad estatal).

“y creo personalmente que lo responsable de esto son las redes sociales, soy anti redes sociales, creo que las redes sociales son una forma de decir lo que se te ocurra sin dar la cara, cosas que no debieran aceptarse entre personas, tú por las redes sociales, y yo lo veo en mi facultad, sobre todo en épocas de movilización, hacen y dicen cosas que son inaceptables a veces de los académicos+++ y esos mismos estudiantes después a los académicos les andan sonriendo y conversando con ellos y entrevistándose con ellos, y los académicos están ahí impasibles, sin decir nada, entonces creo que, que la relación

docente estudiante, mirado el docente como una autoridad si tú quieres o una persona con un poder legítimo, se ha perdido... bastante” (Docente varón, universidad estatal).

d) Respeto por la autoridad

Impuesto por miedo

Dentro de las formas que los entrevistados comentan, para mantener el respeto por la autoridad, tanto docentes como estudiantes, hacen mención a la imposición y al miedo. Las docentes comentan que buscaron volverse más estrictas, para amedrentar; y que incluso hay algunas que son reconocidas por buscar el respeto de sus estudiantes, a través del miedo. Otros mencionan que ya no ocurre en la actualidad, pero que sí era muy frecuente en generaciones anteriores de docentes. Se menciona también que aquellos docentes con el tiempo se han puesto blandos y que, actualmente, ya no están los tiempos para estas interacciones. Si bien comentan que la autoridad se reconoce por el delantal y los títulos, también se hace por quién habla más fuerte, lo que ocurre de forma frecuente en el ámbito clínico, algo ya naturalizado. Por otro lado, se comenta que más adelante en la carrera de medicina, cuando los estudiantes tienen ramos con mayor flexibilidad horaria no asisten, no lo toman en serio, porque la responsabilidad que han aprendido es a través del miedo; y si eso no está, no se movilizan, indicando que el aprendizaje en la carrera tiene más que ver con el miedo al castigo que por el aprendizaje en sí. Esto generaría incluso, que muchos egresados se alejen de “la carrera del éxito” de medicina (la competencia entre pares, las extenuantes jornadas de estudio, la resistencia

ante el maltrato, etc.), sólo manteniéndose los estudiantes sobre adaptados a aquellas circunstancias.

“Pero yo creo que tiene que ver con eso, con que el aprendizaje de la responsabilidad a lo largo de la carrera ha tenido más que ver con el miedo al castigo que con el aprender a ser responsable porque lo vale en sí mismo digamos +++ porque voy a aprender o porque lo que sea.” (Docente mujer, universidad estatal)

“Claro, claro, claro + entonces generamos una serie de adaptaciones para cumplir esa regla que es súper ehm... estricta, súper rígida, porque está hecha mediante el autoritarismo ¿no cierto? yo tengo el poder y yo lo ejerzo + eh... aquí no quiero que nadie traspase ciertos límites, entonces, yo para acomodarme a eso y poder subsistir, necesito adaptarme y me adapto de cualquier manera, todo sirve para sobrevivir” (Docente mujer, universidad estatal)



e) Figura de autoridad para los docentes

Las y los docentes entrevistados comentan que una figura de autoridad debería tener dominio de la profesión, conocimiento, conciencia social, ser atento a la realidad, que reconozca a los demás como pares, que sea una persona que sepa defender lo que tiene, pero no necesariamente impositiva, sino que no ceda ante presiones por hacer lo correcto. Otros docentes consideran que se valora mucho el estatus social, la profesión, la especialidad y subespecialidad, así también como el hecho de que sea hombre. Para

otra entrevistada esto es indistinto y tiene que ver con hablar golpeado, con la voz fuerte y alguien que hable despacio no será respetado, sea hombre o mujer.

“Eso encuentro yo que no es necesario. Ehm..., + yo creo que tiene que, pa mí es como re importante que tenga conciencia social, es súper importante. Eh..., que reconozca a las personas como pares, eso también pa mí es muy, muy importante. Ehm... que esté atento como a la realidad... eh... ++ ¿qué más? Bueno, tiene que tener, eh... yo creo que tiene que, lo que pasa es que, ehm... tiene que tener una personalidad que +, si bien, ehm... no sea como una persona, es que, cuando uno habla de una personalidad fuerte quizás como que se interpreta inmediatamente como así como que mandonea, que grita y que las otras personas le tienen respeto por miedo, no me, no es a eso a lo que me refiero, sino que me refiero a que sea una persona que sepa, ehm... defender lo que tiene que defender, ¿cachai?, hacerlo cuando tiene que hacerlo, eh, sin ceder, me entiendes, ante presiones indebidas, eh, o sea en el fondo que haga lo correcto, ¿cachai?, lo que se debe hacer” (Docente varón, universidad estatal).

f) Diferencias por género en reconocimiento de autoridad

Los docentes entrevistados indican que no perciben mayores diferencias en que se reconozca la autoridad de una profesora o un profesor. Algunos indican que el “rango es rango”, independiente del género y las formas. Otros docentes señalan que sí existirían diferencias al momento de las docentes, ser reconocidas como autoridad, por ello deben adquirir características masculinas como ser muy estrictas, alguien a quien respetar por

miedo, indicando que a las autoridades masculinas las respetan más. Por otro lado, los estudiantes entrevistados señalan que la mayor parte del tiempo cuando se habla de docentes capacitados, se habla de hombres. Por otra parte, señalan que cuando se le reconoce a un docente varón, se lo hace por ser cercano o amigable; en cambio cuando se reconoce a una docente mujer, sería por la buena enseñanza entregada. Los alumnos también comentan que la mayor parte del tiempo cuando se habla de “eminencias médicas”, se habla de hombres, aunque haya mujeres mucho mejor preparadas. Los estudiantes también relacionan el reconocimiento de la autoridad con ser estar muy preparado técnicamente, algo que se les exigiría más a las mujeres.

“es fundamentalmente así, puede ser que el hombre versus la mujer tienda a tener un lenguaje más cortante, seco levemente, que el lenguaje que puede usar una mujer, eso te lo acepto, pero de que haya una diferencia en la percepción de la jerarquía no, no, no, para nada, rango es rango” (Docente varón, universidad privada).

“Mira, para ponerte un ejemplo. En general, para ser reconocidas como autoridad, además de masculinizarse las mujeres tienden a adquirir características como de ser muy estrictas en especial cuando son docentes. En el hospital hay varios ejemplos. Así como de mujeres que son reconocidas por lo estrictas que son, pero eso no necesariamente las ayuda a ser reconocidas como autoridad legítima, sino como a alguien que tengo que respetar por miedo.” (Docente mujer, universidad estatal).

g) Estatus asociado a la carrera de medicina

Los docentes comentan situaciones relacionadas al reconocimiento de la jerarquía, asociados al título profesional o a pertenecer a la carrera de medicina; tal como trasladar la jerarquía hospitalaria al ámbito académico, donde los médicos estarían a la cabeza en relación a otros profesionales. Se menciona el ejemplo de una docente matrona con un cargo de autoridad en una facultad, a la cual no validaban los docentes médicos. Los alumnos y alumnas entrevistados también indican que las enfermeras son tratadas como “nada” por médicos, en el ámbito hospitalario, donde ellos realizan sus prácticas. También cuando se colabora con otras carreras, al médico se le pone en un nivel más alto, de admiración y respeto. Se comenta también que el puntaje de ingreso a medicina es alto en comparación a otras carreras, y que eso tiene relación y significado en los conocimientos que muestran los estudiantes, dejándolos en un estatus diferente a la de otras carreras. Los estudiantes también señalan que cuando han tenido clases básicas que se comparten con otras carreras, el trato hacia el estudiante de medicina es positivo en comparación. La jerarquía de la carrera también la relacionan con el nivel de conocimiento, el nivel socioeconómico y el trato que reciben de sus amigos de otras carreras. Esta jerarquía también se traduciría en otras jerarquías al interior de la carrera, a ojos de los alumnos y alumnas, como el ser un estudiante proveniente de cierto origen socioeconómico, estar emparentado con un médico, tener rasgos físicos asociados a belleza hegemónica, etc.

“Hay diferencias por ejemplo en puntajes, cuando tú tienes un chico de medicina que entra con 780 puntos y un alumno de otra carrera que entra con 550, tú puedes entender que esa misma diferencia en conocimientos, se expresa en diferentes cosas, en diferentes niveles, no estoy diciendo que sea malo ni bueno, estoy diciendo que eso es lo que se ve.”
(Docente varón, universidad estatal).

“a la jerarquía que tiene la carrera en sí también, y a la sociedad, socialmente la carrera de medicina tiene una jerarquía muy alta por... como por el nivel de conocimiento, de dinero...de estatus social que tiene, o sea como económico que tiene un médico, entonces, por ejemplo, yo que vengo de una clase social baja, se nota drásticamente la diferencia en el trato de la gente, cuando saben que estoy estudiando medicina”.
(Alumno, universidad estatal).



Familiar de médico

Dentro del estatus conferido al estudiar medicina o al ser médico, los alumnos y alumnas, principalmente, hacen hincapié en lo que significa ser familiar de médico. Apellidos que suenan, que se relacionan y se reconocen públicamente por parte de los docentes. Alumnos emparentados con médicos que ocupan esa posición a su favor, tanto con sus pares como con los docentes, quienes les entregarían hasta un trato más respetuoso al saberlos relacionados con un colega. Los estudiantes comentan situaciones de excepción que se les entregan a estos estudiantes, como ubicarlos a todos dentro de un grupo especial de trabajo. Las y los estudiantes también comentan de cierta selección que se

haría por parte de docentes cirujanos, hacia novatos con características particulares como buen rendimiento, red de contactos, varones, en general blancos de cabello claro y familiares de médico, a los cuales apadrinan informalmente, hasta su llegada a la beca. Estudiantes relatan hechos como de que a estos grupos se les ofrecen actividades que a otros no, como por ejemplo, participar en una disección. En estos grupos, la relación de los alumnos con los docentes médicos sería estrecha, más amistosa, juntándose después de clase, invitándose a tomar once, recalcando que la mayor parte serían varones, ya que a las hijas de médico no las tratarían así, siendo los varones quienes aprovecharían más de estas redes.

“Eso surgía como año por medio más o menos, como que los cirujanos, un grupo de cirujanos eligen a los mechones, como a los más secos, o como que tienen contacto igual, que son hombres, por lo general blancos, de pelo claro...(risas), y los...como que...los educan así, como que son sus vasallos hasta que terminan la carrera y obtienen la beca. Es como que los van preparando desde primer año hasta 7mo y son puros cabros con el mismo perfil: hombres, blancos, muchos familiares igual de médicos y les va súper bien.”
(Alumno, universidad estatal).

“por ejemplo, semiología o cosas así, igual se van formando como relaciones entre los alumnos y el médico, ha pasado con hijos de médicos, donde después se juntan, así como que lo invitan a tomar once y todo como que eso al final, cuando no sabes, hay un estatus distinto de alguien que no es hijo de médico, y que además es mujer, porque hay hijas de médico que no tienen ese estatus y los que sí lo son” *(Alumna, universidad estatal).*

h) Acoso sexual

Dentro de este apartado se agregan testimonios de los entrevistados, respecto a situaciones de acoso sexual dentro de la carrera de medicina, desde docentes a alumnas. Los entrevistados docentes aseguran que la mayor parte de los casos son de docentes varones a estudiante mujer. También indican que no se tiene clara la frecuencia, ya que, por temor a reprobar, las alumnas reportarían menos estos hechos. Sobre casos de acoso sexual, se menciona también el despido de dos docentes y uno sumariado en una universidad privada, de un docente que acosaba a una estudiante por todas las vías posibles: teléfono, WhatsApp, correo electrónico, etc. Por otra parte, se normalizan – hasta cierto punto– relaciones entre docentes y alumnas, por el hecho de ser adultas y consentir. Se menciona el caso de la fiesta anual de la carrera, donde las alumnas se van con docentes. Los estudiantes relatan hechos donde pacientes han acosado a becadas y el médico a cargo las ha culpado a ellas por andar provocando con su vestimenta. Una docente comenta cómo, cuando era estudiante, al dar un examen oral el primer comentario que le realizan los docentes evaluadores tiene que ver con su vestimenta, de forma lasciva, lo cual también haría alusión a un secreto a voces “si vas con pantalones a cirugía, no apruebas el examen”. Se comenta un caso de “grooming”, donde un docente de alto cargo, se vuelve el principal pilar de confianza para una alumna en un contexto competitivo y de alta presión como el internado, para luego sobrepasarse con ella intentando besarla a la fuerza. Se comenta también lo complejo de realizar una denuncia en este contexto, donde las alumnas relatan sentirse solas, vulnerables, donde

los docentes acosadores buscan formas menos evidentes de acosar: como invitar a fiestas, buscar instancias para propiciar avances sexuales. El acoso también podría venir de becados. Las estudiantes se sentirían inhabilitadas para denunciar o actuar porque sienten que toda su vida está en juego y tienen temor.

“Entonces para muchas personas eso se ve como que es responsabilidad de las mujeres el que se vistan de esa manera para agrandar a los profesores, cuestión que pueda ser cierta en algunos casos, de hecho, es como algo dicho que si tú vas con pantalones a cirugía no apruebas el examen. Pero por otra parte eso te pone en la situación de ser acosada para poder aprobar” (Docente mujer, universidad estatal).

“Claro, claro. Si... imagínate como, no sé si alguna vez viste algún reality, pero de verdad que es como un reality porque es como un espacio cerrado en múltiples sentidos digamos, en el que te ves todos los días con las mismas personas, pero súmale el elemento de que hay relaciones de poder (Que determinan tu vida finalmente, tu futuro, tu camino, tus decisiones) Exacto. O sea, es mucho lo que está en juego cuando estás ahí” (Docente mujer, universidad estatal).

Perfil de la alumna escogida para acosar

En relación a lo anterior, las y los estudiantes entrevistados, señalan que no sería cualquier estudiante la escogida por docentes para realizar avances inapropiados; sino que suelen tener las mismas características como, por ejemplo, de contextura delgada, pequeña, de atractivo físico hegemónico, rubia, bien peinada, con ropa apretada y

femenina. Las que no cumplen con estas características no son abordadas, porque se perciben como más confrontacionales, por lo que las mujeres que presumen, más temerosas, son a las que tienden a molestar más.

“por ejemplo, compañeras que son más pequeñas, más delgadas, más bonitas con respecto a lo social que significa bonita, ojalá de pelito liso, rubio, bien peinada, flaquita, que el escraf le quede ceñido” (Alumna, universidad estatal)

“En el caso de las mujeres va súper ligado a quién les va a responder y quién no, porque hay mujeres que uno las ve y las ve choras, y sabes que es muy probable que te respondan, o que vaya a decir algo, en cambio, hay mujeres que saben que se pueden asustar con eso y a esas mujeres son las que tienden a molestar más o acercarse más” (Alumna, universidad estatal).



4.1.5. Poder carismático

a) Características de un docente carismático según los docentes

Los entrevistados comentan sobre las características de las y los docentes que consideran carismáticos, llamativos e influyentes. Por ejemplo, algunos mencionan que un docente carismático sería académicamente seductor para los estudiantes, apasionado por su clase y que eso lo percibirían los alumnos. Las clases de estos o estas docentes serían entretenidas, amenas, con un buen manejo de la voz, también relacionado con lograr captar la atención de las y los estudiantes, como moverse en la sala, generar dinámicas y promover la interacción. Algunos de los gestos para afirmar

ello es cuando los estudiantes aplauden al final de una clase. Otras características que se mencionan sobre un profesor carismático son la preparación técnica, la buena comunicación, la exigencia y los límites claros hacia los estudiantes. Por otro lado, una entrevistada señala que cuando las personas fingen ser carismáticas, caen en la deshonestidad y cuando se descubren, dañan a quienes creyeron en ellas, especialmente en su confianza. Otra entrevistada menciona que el carisma se relaciona con trabajar las emociones, incluso las propias, para poder acoger al otro, pero que eso tiene más que ver con estructuras de personalidad. También se plantea que una autoridad carismática resolverá de mejor manera los problemas que surjan. La empatía también se menciona, en la capacidad de comprender a los alumnos y se asocia a la maternidad, relacionándolo como una característica femenina. Por otra parte, algunos entrevistados señalan características valóricas, disciplina, rigurosidad, responsabilidad social, que debieran ser practicadas por los docentes en todo momento, ya que los alumnos están observando y se quedan con esa imagen como ejemplo. Otros entrevistados comentan que la cercanía es importante, como hablar un lenguaje parecido, tener temas en común y utilizar la tecnología.

“Yo creo que la empatía es súper importante, ¿la capacidad de acoger... la empatía es lo... lo engloba todo no?, si yo me pongo en el lugar del alumno voy a ser capaz de comprender su miedo, su cansancio, su soledad y yo luego hacer algo y también esta capacidad de acogerlo de buena manera, quizás ahí la maternidad ayuda, porque la maternidad a uno le ayuda a desarrollar el acoger” (Docente mujer, universidad estatal).

“Esa es una buena pregunta, +++ yo creo que los estudiantes+++ yo creo que los estudiantes tienen que ver, buenas actitudes en sus académicos, tienen que ver un buen lenguaje en sus académicos, tienen que ver como sus académicos respetan al resto y en general, ver que sus académicos tienen un fuerte componente valórico en diferentes aspectos, responsabilidad social, honestos, disciplinados, rigurosos en el estudio, empáticos, que los acompañen” (Docente varón, universidad estatal).

b) Diferencias de género percibidas en carisma

Los entrevistados comentan, por un lado, que a las mujeres se les exigirían más aptitudes para ser consideradas carismáticas, el hombre tendría terreno ganado por ser hombre y ser afable. Encontrar menos mujeres carismáticas, lo relacionan con la socialización de las mujeres, lo cual las tiende a opacar, siempre en segundo plano, siendo el hombre el que brilla, dirigiendo. Para un docente varón sería un plus el ser carismático, pero para una docente sería una obligación. Se menciona que, desde el punto de vista de las alumnas, ver una profesora o una becada sería más motivante e inspirador. También se menciona el hecho de que, con el paso de los años, los alumnos serían más receptivos hacia la perspectiva docente de una mujer, especialmente en cursos primarios; ya que, en los cursos finales, los estudiantes tenderían a rigidizarse más. Otros entrevistados mencionan que los docentes varones tenderían a ser más planos, autorreferentes, sin involucrarse tanto en clase.

“Interesante eso ah, ++ porque yo creo que ... m... + o sea yo creo que sí, se le exige más a una mujer para ser carismática que a un hombre para ser carismático. El hombre como que le falta menos, como que tiene menos brecha digamos, como para ser carismático, ¿ya? o sea por ser hombre ya tiene como una parte del terreno ganado, en cambio la mujer tiene que... pelear mucho para llegar a ser carismática.” (Docente mujer, universidad estatal)

“Yo creo que bastante, pero creo que también tiene que ver con las expectativas que tiene como el receptor o la receptora en función de esperar un carisma determinado en alguien. O sea, por ejemplo, para ser profesora básicamente tienes que intentar ser carismática para lograr algo, mientras que es solamente un plus que un profesor varón tenga carisma.” (Docente mujer, universidad estatal).



c) Características del referente según estudiantes

Los entrevistados mencionan que el ser consecuente es importante para los estudiantes, así también como ser una persona trabajadora, que los trate como iguales, de forma respetuosa, no denigrante, alguien comprometido. Se destacan habilidades blandas, ser innovador y proponer nuevas formas de hacer las cosas, capacidad para transmitir un mensaje, tener clara la misión de transmitir el conocimiento que el estudiante quiere aprender, que sea atractivo. También se señala que se tiende a admirar, como un ejemplo a seguir, al docente muy clínico, que hace muchos turnos, que opera mucho, que corre todo el día.

Además, los entrevistados mencionan las formas en que los estudiantes responden ante una personalidad docente carismática tales como: clases llenas, no faltan a sus clases, aplausos al finalizar, cuando invitan profesores destacados a las cenas de fin de año, los nombran en conversaciones o cuando los invitan a la cena de egreso, como forma de reconocerlos.

Una docente entrevistada menciona, por otro lado, que los referentes para los estudiantes suelen ser las personas que ejemplifican lo que ellos quieren lograr, sus expectativas. Entonces, un médico mayor, de 50 años, hombre, rodeado de personas que deben estar ahí obligadas, igual lo tienen de referente, aunque no haya mayor identificación personal con dichos rasgos. Se les admira por lo que representan, en un contexto muy controlado donde no hay mayores opciones, es el alfa, quien se quiere llegar a ser para sobrevivir a un entorno altamente competitivo; ya que, además, no hay mayor diversidad de perfiles.

“Yo creo que tiene que ver con cómo actúa la persona, definitivamente. Por ejemplo, los chicos valoran mucho la gente que es como consecuente, eh., que es como real, me entendí, como que no... no anda así como haciendo la pose, sino que es una persona que lo que es, es lo que es, eh., pero sí en cuanto a lo que valoro, por ejemplo, son la gente que son trabajadora, ¿cachai? que los respeta, o que los trata como iguales, eh., o por último que los traten como iguales, pero que los trata de manera respetuosa, no denigrante. Es increíble eso que respeten el que no te denigren, es como un mínimo, pero

sí, lo hacen porque ocurría, y el compromiso es lo otro que, es re importante” (Docente varón, universidad estatal)

“Exacto. Pero antes de eso como que tus referentes son súper pocos, entonces es como difícil diferenciar que es lo que puedo elegir yo para tenerlos como referentes, porque en general aquellos que son puestos ahí para ser referentes tienen características súper similares: ser médico, ser adultos medios mayores incluso, de cierta clase social, con cierta expertise académica, casados, heterosexuales. O sea, es un punto menos para ser un referente que no seas heterosexual.” (Docente mujer, universidad estatal).

d) Características de estudiantes carismáticos

Los docentes entrevistados mencionan que los varones serían más simpáticos, las alumnas más reservadas. Los alumnos disparatados, extrovertidos, que son como un personaje, aunque no necesariamente les vaya bien, llaman la atención, logran avanzar en base a su personalidad. Otros, introvertidos que hacen buenas preguntas, llaman la atención por otra vía. Se menciona también que este último perfil sería más frecuente en mujeres.

“ya!, es que en medicina siempre hay personajes digo yo, hablando de carismáticos, tienes el cabro que es disparatado, que es loco, que no... es absolutamente extrovertido... y que no siempre sabe lo que tiene que saber sino como que chamulla harto, pero lo intenta, bien, entonces es te es carismático porque es simpático y suele ser muy divertido, esa conquista exactamente, eso es verdad, pero también tienes a otros,

ya? ¿que están calladitos, ya? todo el rato, pero de repente levantan la mano y te hacen una pregunta que te das cuenta que el cabro está pensando 3 pasos más adelante, ya? Y ese si bien no es magnífico, no es carismático, tú te das cuenta que llama la atención por otra vía, ya? entonces... +++ muchos personajes, por algún motivo, el cabro... extrovertido, que dispara, pero no siempre le achunta, tiende a ser más hombres, por lo que me ha tocado ver, mientras que el personaje más recatado, pero que suele tener un mensaje como que está varios pasos más adelante me tocado ver más mujeres que tienen ese rol, ya?" (Docente varón, universidad privada)

4.2. Discriminación hacia los estudiantes por parte de docentes

4.2.1. De clase socioeconómica

Los entrevistados mencionan que el reconocimiento de la clase socioeconómica de la que provienen los estudiantes también determina su camino en la carrera de medicina, especialmente en el trato y oportunidades que reciben por parte de los docentes, siendo lo anterior más positivo y amplio en ofertas de aprendizaje. Al provenir de una clase social alta, hay ciertas formas de hablar, de vestir, de oler que se reconocen por parte del entorno, así también como el colegio del cual se provenga; ya que eso implica redes de contactos, siendo un círculo más cerrado el de los alumnos familiares de médico, al cual se le entregarían más beneficios académicos y de buen trato por parte de los docentes. Una docente comenta que esto se observa en el discurso de los docentes, aunque no de forma explícita. Se ejemplifica con la resistencia de algunos académicos a

los ingresos especiales a la carrera de medicina, ya que decían que no tenía mucho sentido porque de todas maneras no podrían ponerse al día.

“No +++ por eso digo no es solo el género. Allí hay como otra barrera que tiene que ver con la clase y es como este doctor conoce al papá de este estudiante y lo aguacha por decirlo así. Con la excelencia. Pero hay ciertas cosas que tú no puedes conseguir de ninguna manera, por ejemplo, yo creo que la barrera de clase es súper... o sea, no sé qué grado de excelencia tienes que tener para que seas tomado en cuenta si no vienes de la misma clase social que tus docentes” (Docente mujer, universidad estatal)

“Por ejemplo, respecto del tema del acceso de los ingresos especiales que son sin PSU, también al tema pero que nos viene pasando hace rato, había cierta resistencia de parte de algunos docentes y de algunos incluso ligados a la administración digamos de la facultad, que planteaban que no tenía sentido hacer ese tipo de ingresos porque igual no se iban a poder quedar en la carrera porque no les iba a dar.” (Docente mujer, universidad estatal).

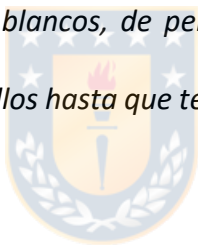
4.2.2. De apariencia

En este apartado, los entrevistados comentan la preferencia de los docentes por algunos alumnos con características físicas asociadas a la apariencia física, por ejemplo, tutores que seleccionan a las alumnas más bonitas según su percepción, algo de lo cual los estudiantes varones se dan cuenta y consideran injusto. Se comenta que esto no se suele ver desde una docente hacia alumnos. Por otra parte, los estudiantes entrevistados

comentan experiencias donde se han hecho comentarios, tanto de docentes como de pares, hacia compañeros con el pelo teñido, ya que no correspondería a cómo debe verse un hombre. Se ha hablado también, de la preferencia por tutelar alumnos de características determinadas como vestidos de cierta manera, rubios, delgados, así también, acercamientos o preferencia por alumnas con características similares.

“Pero me han dicho que hay algunos tutores que seleccionan a las niñas más bonitas para que queden en su grupo” (Docente varón, universidad privada)

“Eso surgía como año por medio más o menos, como que los cirujanos, un grupo de cirujanos eligen a los mechones, como a los más secos, o como que tienen contacto igual, que son hombres, por lo general blancos, de pelo claro...(risas), y los...como que...los educan así, como que son sus vasallos hasta que terminan la carrera y obtienen la beca.” (Alumno, universidad estatal).



4.2.3. De orientación sexual e identidad de género

Docentes entrevistados señalan que han escuchado a estudiantes mencionar cómo otros docentes comentan negativamente sobre la orientación sexual de sus compañeros. También se menciona que existe una diferencia de empatía hacia estudiantes de orientación sexual no heteronormada, especialmente a hacia las mujeres lesbianas y hacia los estudiantes trans, siendo menos consideradas o visibilizadas en sus necesidades. En los consejos docentes, se le baja el perfil o no se abre el tema de la diversidad y, al no asumirlo, no lo consideran. Se menciona el caso de un docente

tradicionalista, que tenía una fijación con un estudiante homosexual, en el sentido de hostigarlo más.

Los estudiantes entrevistados indican haber oído comentarios directos de docentes, utilizando lenguaje homofóbico, humillante hacia estudiantes, lo que era validado por el curso quienes se reían. Los estudiantes comentan que quizás las “bromas” homofóbicas ya no son tan frecuentes, pero sí los comentarios por detrás. Los alumnos entrevistados también recalcan que continúa existiendo un componente de machismo, al ser el hombre homosexual más aceptado que la mujer lesbiana, en el sentido de que el hombre podría tener la orientación sexual que quiere, mientras no se note.

“Quizás, quizás ++ yo te diría que en.... general no. Pero, hay algunas diferencias (de empatía) que se ven todavía en.... aquellos eh... estudiantes que tienen ehm... una sexualidad diferente sobre todo las mujeres que se reconocen lesbianas. No así tanto (falta de empatía), el que se reconoce homosexual, pero sí el que se reconoce transgénero” (Docente mujer, universidad privada).

“así como como un gallo qué hacía comentarios directamente como una persona mala, decía también como a usted lo criaron como hombre o como maraco, cosas así y el gallo yo creo que gran parte del curso lo validaba porque era chistoso, es como raro, Ah! ¡que chistoso! que bacán! entonces finalmente se termina validando y ellos mismos alimentan su ego en base a eso” (Alumna, universidad estatal)

4.3. Características del estudiante

En términos generales, los docentes entrevistados señalan algunas características de sus estudiantes, tales como que cuando son simpáticos, encantadores, a veces puede generarse un efecto halo que perturba la objetividad en la evaluación. Se mencionan estudiantes más tímidos que no se atreven a comentar en clase, aunque sepan las respuestas, perdiendo oportunidades de participar de investigaciones o entrar a pabellón con el docente, siendo los beneficios para aquellos alumnos que están más a la vista. Comentan que en general son respetuosos del docente, que al no apoyarse en libros como se hacía antes, a veces pueden quedarse con conceptos errados al seguir sólo lo que dice el docente. En situaciones de conflicto, surgen también perfiles de estudiantes más confrontacionales, pero también quienes piden disculpas. Señalan que ahora los estudiantes están más empoderados, cuando no están conformes insisten, buscan distintas maneras para enfrentar lo que les parece injusto. Esto se contrasta mucho con épocas pasadas en medicina, donde los alumnos acataban. También con los horarios, ellos no se quedan más allá del horario, algo que podría ser considerado desfavorable por algunos docentes. Una entrevistada hace hincapié en ello, mencionando que se esfuerzan hasta que les tocan sus tiempos libres, que eso no lo transan, lo que para docentes mayores es incomprensible.

En los primeros años les cuesta más ajustarse a las formalidades, ya sea para dirigirse a las autoridades o docentes, al pasar el tiempo se van adaptando, pero hay que hacérselos

saber. Los estudiantes van conociendo a sus docentes y saben a quiénes pedirle cosas y a quienes no.

Una docente entrevistada menciona que los estudiantes piensan que deben pasar por muchos ritos en medicina, como estudiar muchas horas para tener conocimiento o pasar noches en vela. Hay estudiantes que son muy exigentes y que la clase debe ser interesante para respetar al o la docente, otros que van comprobando que lo que el docente enseña sea cierto.

Los docentes entrevistados también resaltan que los estudiantes tienen mucha sensibilidad social, participando de voluntariados, vinculándose con el medio.

Finalmente, se comenta el aumento que ha tenido la presencia de mujeres en la carrera de medicina a lo largo de los últimos años, siendo la mitad de un curso o superando a los varones en otros cursos.



“No antes simplemente te ponían una nota mala y sonaste, te quedabas con esa nota. Ahora los estudiantes, insisten, insisten, insisten y apelan, con carta, quieren pruebas de porque le puso el 3 y no el 5. O sea, los estudiantes de ahora están más empoderados en exigir, entre comillas, muchas veces cosas que para ellos pueden parecer injustos, ellos se sienten muy empoderados y protegidos para hacerlo” (Docente varón, universidad privada).

4.3.1. Acciones de los alumnos para agradar a los docentes y/o ser exitosos

Los docentes comentan como los estudiantes se transmiten la información de las preferencias de cada profesor, especialmente en campo clínico, de tal manera de adaptarse a esa preferencia y hacer lo posible por agradar a su tutor. Se esmeran en llamar la atención de sus tutores, ya sea quedándose más tarde o haciendo esfuerzos por llegar a la hora. Estas situaciones serían vistas con buenos ojos por los docentes, por lo que les da una cierta ventaja. Los estudiantes intentan demostrar su conocimiento, estudian muchas horas como parte del rito de estudiar medicina. Estudian también a sus docentes para saber con quiénes pueden tener mayores ventajas y con quienes no.

“Hay estudiantes también, por ejemplo, cuando hacen turno, hacen turno hasta determinada hora, pero hay estudiantes que de muto propio, le dicen al profesor si se pueden quedar más rato. Y eso de alguna manera, genera también, una cierta ventaja, porque el profesor dice “ah tiene interés, quiere aprender, qué rico”” (Docente varón, universidad privada)

4.3.2. Evaluación de los alumnos hacia los docentes

Los entrevistados indican que las y los alumnos valoran mucho a los docentes ordenados, que tienen las notas a tiempo, organizados, pero tampoco los llenan de correo electrónico, ya que se agobian. Prefieren docentes ordenados, pero no demasiado insistentes. Se menciona el caso de una docente prestigiosa y ordenada, pero que organizaba actividades fuera de la universidad cuando se acababan los cursos. Esto no

fue bien visto por la universidad y se detuvo esa situación. Algunos entrevistados señalan que, no porque se cruce el límite, será más valorado por los estudiantes. Los alumnos valoran a un docente empático, cercano, acogedor, que escucha, además de excelente académico en su especialidad, si bien, esos elementos comunicacionales harían la diferencia. Un entrevistado comenta que las docentes tienden a ser mejor evaluadas que los docentes.

En el polo negativo, los docentes conocen el uso que se da a las redes sociales y los comentarios que ahí hacen los estudiantes, siendo en su versión formal la evaluación docente, donde no siempre entregan toda la información. Así también con la valoración de aspectos positivos, siendo la forma la invitación a la cena de fin de año o la votación de mejor docente. Los docentes que no contestan los correos, desorganizados, distantes, desactualizados o con el cual existen complicaciones para comunicarse, no son bien evaluados.

“ahora hay excepciones, tenemos un docente de ochenta y tantos años que todavía está con nosotros aportándonos + y qué es súper empático, los estudiantes lo aman, en el sentido de qué..., acoge..., escucha., que una parte importante del ser docente, no solamente que tú seas un, no sé pu, un excelente eh... académico en tu especialidad o en lo que tú haces, sino que también tiene que tener alguna herramienta ehm.. + no son habilidades blandas, sino que son ... en el fondo elementos comunicacionales y de acogida y de acogida emotiva para el estudiante que algunos tienen y otros no” (Docente mujer, universidad privada)

“Eh..., la mala comunicación, eh..., la desorganización, ¿ya?, los que son desorganizados siempre son mal evaluados. Ehm..., la falta de respuestas, eh..., la distancia que existen con, entre el profesor y el estudiante, eh..., qué más puede ser... eh..., la flojera, definitivamente. O sea, los que son como más flojos, siempre se les ha evaluado y es lógico. Eh..., ¿qué más...? ++ Eso es como lo que aparece en las evaluaciones.” (Docente mujer, universidad privada).

4.3.3. Aspectos que los/as estudiantes valoran positivamente de sus docentes

Los entrevistados destacan algunos aspectos valorados positivamente por los estudiantes, sobre sus docentes, tales como la empatía, el conocimiento académico, el impacto positivo que genera un o una docente, el ser acogedor, disponibilidad para enseñar y aclarar dudas, diversas formas de enseñar o buscar varias maneras de enseñar a los estudiantes, apoyarlos. Por otro lado, los docentes mencionan que los alumnos valoran el que los docentes les enseñen a través de su experiencia, de ejemplos, el dinamismo de hacer una clase llamativa, así también, el ser una persona honesta, consecuente, docentes que demuestren que les gusta enseñar, comprometidos y con vasto conocimiento en su tema.

“No, yo lo veo en que les gusta más aprender con él y.... o sea es lo que me ha tocado ver, me acuerdo específicamente de uno que era de... medicina interna cuarto año en que tenía un grupo mixto, no sólo mujeres y hombres, pero que se sentían muy acogido, él era no sólo bonito físicamente, sino que además esta cosa... empática, de acogida de

querer enseñar... de enseñar de diferentes formas, y si no entiendes pregúntame. entonces eso las cautivaba, las cautivaba. De hecho, con ese profesor hicieron los grupos con que pasaron, hicieron... ellos invitaron a profesor a un eh... a una despedida y le hicieron un regalo y.... cosa que no es habitual” (Docente mujer, universidad privada).

4.3.4. Características de alumnas

Los docentes entrevistados señalan algunas características de las alumnas, tales como que requieren más permisos, en general porque tienen hijos y a veces no pueden asistir a algunas actividades. Se las cataloga de más preocupadas por su proceso académico, más insistentes y perspicaces respecto a la construcción de las pruebas (si está la materia que se les pasó o no). Una docente menciona que las alumnas se quejan o reaccionan más frente a un reto del profesor, porque lo toman a título personal. Otro docente comenta que las alumnas de medicina ocupan tiempo, energía y esfuerzo en empoderarse, algo que podría ir en desmedro de lo académico. Son participativas, gestoras, líderes, no competitivas. Por otra parte, se menciona que las estudiantes son más ordenadas, responsables y cumplidoras, siendo, habitualmente, las mejores alumnas. Algunas alumnas entrevistadas mencionan que desde que se comienza la carrera, las mujeres deben esforzarse más para ser tomadas en cuenta, de la misma manera en que se toma en cuenta a sus compañeros. Los estudiantes también mencionan que las becadas tienden a ser más tímidas, más calladas en comparación a sus compañeros. Las alumnas reconocen que tienen más miedos y temores, que se

cuestionan varias aristas antes de ir al trabajo clínico, cosas que quizás sus compañeros no tienen necesidad de cuestionarse como, por ejemplo, la vestimenta.

En el caso de las estudiantes hijas de médico, a diferencia de los hijos de médico, no se les da ese trato preferencial como se mencionó en apartados anteriores.

En general, las y los estudiantes entrevistados sienten una invalidación por las características más asociadas a lo femenino, como la sensibilidad, incluso en varones.

“yo lo atribuyo al hecho de lo femenino como, como características, como se articula finalmente el género, entonces si se identifica entonces finalmente a las mujeres pero por lo femenino, lo femenino va a serlo donde quiera que se encuentre, entonces si a un hombre sea hetero o lo que sea, se le asocian características femeninas eso es lo malo en él, sigue siendo hombre pero tiene características femeninas y eso es lo malo, entonces por eso es independiente de la orientación sexual” (Alumna, universidad estatal)

“Yo creo que (los docentes) no lo alcanzan a percibir mucho (que hay más mujeres) ... lo que sí, es que las mujeres tienden como a ser más ordenadas, responsables, cumplidoras, habitualmente las mejores alumnas tienden a ser mujeres” (Docente varón, universidad privada).

4.3.5. Características de los alumnos

Los entrevistados mencionan sobre los estudiantes varones que, en general, no suelen pedir permisos a menos que sea una situación grave, como una hospitalización. Algunos también indican que son insistentes cuando quieren algo, exigentes para que se cumplan

sus demandas, como cambiarse de internado, solicitar algún certificado. No suelen fijarse tanto en la construcción de las pruebas, asumen que la materia entregada estará ahí, aunque no se haya visto formalmente. Los docentes entrevistados los caracterizan como más desordenados, deslenguados, o que se reciben más quejas de ellos por entrar comiendo o usar el celular en clases.

Las y los estudiantes entrevistados comentan que los compañeros suelen ser más avasalladores, buscando de forma más fuerte la validación. Se comenta también que los estudiantes con características menos típicamente masculinas, se le trata de forma distinta. Por ejemplo, en cirugía, la actitud de los docentes médicos es más distante con estos alumnos.

“No, no tengo una respuesta clara, quizá lo primero que se me viene a la cabeza son los alumnos, ellos son un poquito más... deslenguados... o se visten más desordenados, es que lo que yo escucho, escucho que se quejan más de los hombres que de las mujeres, en lo académico, en lo... “mira entró a la sala comiendo, o estaba mascando chicle... o estaba mirando el celular” y la verdad es que yo escucho más quejas de alumnos que de alumnas, en esos aspectos” (Docente mujer, universidad estatal)

“yo encuentro que más allá de ser homo o hetero, porque un homosexual puede ser masculino y un hetero puede ser femenino, yo creo que va más asociado al ser femenino o masculino... entonces claro un hombre, sea homo o hetero, mientras tenga características o sea mientras sea o se asocie a lo femenino va a ser tratado de forma distinta según yo... a qué lo atribuyo no sé, según, por ejemplo en cirugía... por lo que me

había contado algunas personas es como la, la actitud de los doctores entre ellos es como un poco más... alejada, no va a ser como tan cercana como si fuera un hombre mucho más masculino” (Alumna, universidad estatal).

4.3.6. Percepciones de los docentes frente a la orientación sexual de sus estudiantes

Los docentes entrevistados comentan algunas de sus percepciones frente a la orientación sexual de sus estudiantes. Algunos aseguran que no les es relevante, que cada vez es menos notorio, hay más apertura, pero más que nada respecto a la homosexualidad de los varones, ya que las relaciones lésbicas se presentan más ocultas, menos visibilizadas. Comentan que las mujeres podrían tener más temor a exponerse, a diferencia del varón, quienes se muestran con mayor libertad para estar con su pareja de forma oficial. Se habla de “alumnos afeminados”, los cuales serían bien aceptados por el entorno, a diferencia de años atrás donde había *bullying*. Una entrevistada comenta que los homosexuales podrían tener más desarrollado alguno de los hemisferios cerebrales, relacionados con lo afectivo o emocional y que eso le parece positivo. Lo ejemplifica con docentes homosexuales quienes son más preocupados por los estudiantes.

“Es una muy buena pregunta, una muy buena pregunta. Yo creo que...++ yo creo que ahí hay un tema de historia de la apertura de la homosexualidad. Yo creo que la homosexualidad se ha abierto mucho antes y además se ha jugado mucho más con eso, se ha... no sé cómo decir la palabra jugar, pero es la palabra de que alguna manera se

han hecho chistes, se hace la figura, tú te haces una imagen de, entonces como que es más fá...creo que es más fácil de aceptar, o sea es y ya. En cambio, la mujer es muchísimo más oculto, eso es lo que yo creo” (Docente mujer, universidad privada).

4.4. Ambiente académico

Sobre el ambiente académico, en general, los y las docentes entrevistadas mencionan que es un ambiente excesivamente técnico, por lo cual estaría más asociado a un ámbito masculino; en cambio, lo humanístico se relacionaría más con lo femenino. Al valorarse esos atributos masculinos, persiste cierto tipo de cultura en la facultad de medicina, que además se cruza con lo hospitalario. Esta disociación entre lo técnico y lo humanístico predomina también en los estudiantes, quienes entran con la idea de ayudar a otros desde lo científico, desde lo técnico, pero no desde lo relacional; desde el vínculo con los otros, entonces mientras no cambie esa cultura, esa estructura que ha estado presente por mucho tiempo, se continuarán valorando las formas de poder de los hombres, más que las formas de poder de las mujeres.

Algunos estudiantes mencionan que los primeros 3 años de clase no hay mayor relación con los docentes, ya que les hacen clase a 100 alumnos; por otro lado, cuando comienzan a entrar al mundo clínico, la relación se vuelve más personalizada, pudiendo interactuar más con los docentes y ahí se dan cuenta de sus actitudes, comentarios, incluso su postura corporal hacia los estudiantes.

“Claro, desde la base po, desde la formación... que es excesivamente técnica + en, en, en lugar de humanística, entonces lo técnico es masculino, lo humanístico es cómo femenino, ¿te fijas? está como súper vinculado a eso.” (Docente mujer, universidad estatal)

4.4.1. Trato justo para alumnos y alumnas

Respecto al trato justo, los entrevistados –docentes y estudiantes– comentan algunas situaciones donde este hecho se ha visto evidenciado, tanto positiva como negativamente. Por un lado, una docente comenta las quejas de un estudiante frente al trato diferenciador que se hace con las alumnas, en el sentido de que algunos docentes les brindaban mayores oportunidades, especialmente a las más “bonitas”. Por otro lado, se comenta sobre que las docentes mujeres tienden a sobreproteger a los alumnos varones, mientras las alumnas tienen que hacer todo. Se hace el símil de las madres con las hijas e hijos, donde a los hijos se les releva de responsabilidades domésticas y a las hijas se les exige más. El estudiante hombre es como el “regalón de la profe”, le da más oportunidades, mientras que la alumna tiene que esforzarse para demostrar su valía.

Las y los estudiantes entrevistados suman a lo anterior que los alumnos extrovertidos construyen buenos lazos con sus docentes, mientras que las alumnas extrovertidas podrían ser tachadas como que están dando demasiada confianza. Desde primer año las estudiantes notan como los docentes prestan más atención a alumnos que alumnas, aunque la mejor alumna haya sido una mujer. Los estudiantes sienten que ya desde el

día 1 en la carrera hay alumnos que están mejor posicionados en conocimiento y eso se ha mantenido en los años porque siempre han tenido alto nivel, pero hay compañeras que han crecido mucho en su conocimiento y recién a los 4 años de carrera las toman en cuenta. Entre compañeros se dan cuenta, pero los docentes no.

Otra estudiante comenta que, en su grupo, las mejores eran mujeres, pero al docente le daba lo mismo, sólo notaban a los que se sentaban adelante y hacían muchas preguntas para llamar su atención, los cuales eran hombres. En el área clínica, las estudiantes afirman sentir mucho más el peso de su género que un examen estandarizado en aula, ya que las relaciones son más directas.

“Que las mujeres ++, las madres tendemos a sobreproteger al hijo varón ¿cierto? Y darle menos responsabilidades en relación a la hija mujer, ya... si tú ves la crianza ¿cierto? típica. de la cultura chilensis, claro po... dentro de este de este ámbito machista ¿cierto? de género Al hijo, al hijo + se le dan muchas menos responsabilidades domésticas, por ejemplo.” (Docente mujer, universidad estatal)

“Sí, yo me acuerdo perfectamente cuando estábamos en primero y ya se empezaban a notar las diferencias, en nuestro grupo de anatomía, con nuestro docente, doctor de anatomía..., éramos un grupo variado, pero se notaba que entre las personas que les iba bien en ese grupo, pescaba mucho más a los hombres que a las mujeres” (Alumna, universidad estatal).

4.4.2. Trato entre pares estudiantes

Un docente comenta que hoy las alumnas están mucho más empoderadas, por lo que si un compañero se sobrepasa, ellas son capaces de poner los límites. Esto no pasaba en años anteriores. Se percibe que hay menos competencia entre los alumnos y que los grupos de estudiantes tienden a formar relaciones fuertes de compañerismo, de colaboración, tratándose más como amigos que competencia. Aunque ello es descrito como una característica no típica. Otra docente comenta lo mismo, no hay tanta competencia, especialmente entre los liderazgos. Los estudiantes no juzgarían ni sería tanto tema para ellos el género u orientación sexual de su líder.

Por su parte, los y las estudiantes entrevistados comentan situaciones como tener un grupo de texto con los compañeros, donde se comenzaron a hacer comentarios desubicados respecto de las compañeras, donde entre amigos se regulaban, sin embargo, un grupo de varones continuaba. Hubo el caso de una compañera que tenía unos videos haciendo deporte, se subían los pantallazos, se burlaban de ella, la gente comenzó a salirse del grupo. Algo que había comenzado como un grupo de consultas y amistad, terminó siendo muy agresivo. Las y los entrevistados comentan que lamentablemente en todas las carreras hay ese tipo de grupos de hombres y que los cabecillas suelen ser personajes del mismo estilo, heterosexuales, de clase alta, con actitud dominante. Los alumnos reflexionan que luego esos personajes terminan siendo médicos, docentes agresivos como los que les hacen clase, sin cuestionarse nada, ni los efectos que producen. Los alumnos y alumnas reflexionan que, por esa situación, una

compañera no asistió a la ceremonia del “medio médico”, algo que debería ser un recuerdo positivo, terminó condicionando su participación en un hito de la carrera. No se sentía parte, aunque tuviera buena autoestima, tendría que compartir con gente que sabe, hablaron mal de ella, entonces prefirió restarse antes de pasar una mala noche.

Las alumnas de ese curso debieron hacer un grupo aparte, ya que les daba vergüenza hacer preguntas en el grupo general, porque sabían que serían objeto de burla, se armó un grupo sólo de mujeres, donde sentían la confianza para hacer consultas.

Respecto a la situación del grupo general, se hizo una reunión para detener eso, pero nadie de los aludidos fue, no les interesaba. Tenían en común que, en ese grupo, varios eran amigos de médicos.

“sin competir con sus compañeros, no compiten los liderazgos, no compiten... nunca he escuchado el comentario qué es mujer o es hombre o es gay, no, no, no es tema entre ellos, no” (Docente mujer, universidad estatal).

“que al final lamentablemente en la sociedad en que vivimos, los grupos de hombres así están en todas las carreras, están en todos los grupos y son yo creo que igual base de lo que llama a que se siga perpetuando este abuso constante que hay y coincide lo que decía nombre, que los cabecillas efectivamente son como el mismo perfil, estamos hablando de partida heterosexual, de partida que sean tipos que...de clase alta, como que siempre la actitud dominante” (Alumna, universidad estatal).

4.4.3. Presiones y exigencias

Un docente comenta que ha sido contraproducente el dejar que los estudiantes soliciten algunas cosas como, cambiar las evaluaciones, ya que eso habla de un menor nivel de exigencia.

En la contraparte, las y los estudiantes señalan que han pasado situaciones donde han tenido que prepararse psicológicamente para enfrentar docentes, por temor a enfrentar a un profesor “súper macho”, y en el caso de ser alumna, saber que habrá barreras.

También comentan que desde temprano en la carrera se deben reprimir las emociones, no se pueden mostrar afectados y deben superar las cosas rápido, establecer una relación con el paciente, pero no tan cercana como para que les llegue afectar, entonces las y los alumnos sienten que la emocionalidad se vuelve un obstáculo para lograr el trabajo que quieren los docentes, lo ven como algo en contra y hay que suprimirla.

También comentan que luego del pregrado, hay que hacer la especialización y luego una subespecialización, ya que hay algunos médicos que los miran en menos si no se consiguen esas metas. Señalan que entre especialidades se miran menos entre sí también y les parece mal, porque todos tienen manejo distinto de las cosas y son importantes.

Un estudiante comenta en una ocasión donde era hostigado por el docente con preguntas, donde el profesor encontraba todo malo, llegó a un punto que el estudiante le dijo que para qué quería que le respondiera si al final le iba a encontrar todo malo. Al hacerlo con un tono firme, el docente cambió su actitud.

“es muy marcado porque viene pregrado, después tienes que hacer una especialización, si no haces la especialización, incluso hay algunos doctores que te miran en menos, después la sub especialización y después los que finalmente van siguiendo y adquiriendo más conocimiento y van mirando en menos a los otros” (Alumna, universidad estatal).

4.4.4. Maltrato

En este apartado, los y las estudiantes entrevistadas, comentan experiencias donde han sentido maltrato por parte de sus docentes. Se comentan aspectos como la agresividad, maltrato verbal como decirles ignorantes, minimizarlos si responden mal, actitudes de prepotencia, superioridad e intimidación, incluso sienten abuso de poder. Ellos atribuyen esas conductas con personalidades narcisistas, ególatras, al ser respetados académicamente, ya que al ser buenos tienen impunidad y hacen lo que quieren, porque son requeridos por las instituciones. Pueden ser desagradables y agresivos, pero nadie dirá nada y si los expulsan, los contrataran en otro lado, pero saben que no les pasará nada. Consideran típico de la carrera, de su formación el esperar que los menosprecien, sobre todo en la práctica clínica. Los entrevistados comentan también, que los docentes pertenecen a grupos muy privilegiados, médicos, hombres, con mucho poder, lo que es una mezcla casi explosiva. Un alumno comenta la vez que un médico le gritó en los pasillos del hospital. Ante este tipo de conductas, un alumno posteó su experiencia en su Instagram y varios compañeros le respondieron que lo dejara pasar o como que hiciera que no pasó nada. Esto hace que se sientan sin apoyo para responder ante esos

hechos, ya que nada va a cambiar y eso los frena a tomar medidas. Por otra parte, algunos estudiantes comentan si valdrá la pena enfrentar a un docente; ya que al ser personas mayores es difícil que cambien, además temen quedar marcados. Cuando hacen comentarios horribles, ellos cuestionan que otros compañeros se rían porque sienten que lo están avalando, aunque también sugieren que podría ser para quedar bien.

Algunas alumnas comentan molestia respecto a la invasión del espacio personal, acercarse demasiado a las estudiantes, algo que no saben si es consciente o no, pero sí común y frecuente. Las alumnas, de todas maneras, comparan su situación con la de las enfermeras, donde han visto también fuerte maltrato; mientras que, a pesar de la agresividad, con alumnos/as, es menor. Las estudiantes comentan haber presenciado el maltrato a una becada en una cirugía, donde el médico la trató muy mal, le decía que él sabía que no tenía que haberla traído, estás dejando la “cagada” y la becada con la cabeza gacha pidiendo perdón. Comentan también que ese mismo docente hace sentir peor a las mujeres cuando cometen errores, en cambio a los varones, les deja pasar más. Los estudiantes comentan que influye el ser hombre o mujer y también, en los hombres, qué tan masculino eres. Un estudiante, que no se considera tan estereotipadamente masculino, comenta que no va a llegar con una disposición a hacerse amigo de los médicos, pero sí tendrá que poner más distancia, más seriedad; porque si los ven callados o tímidos los tratarán peor, algo que no ocurre con los compañeros más extrovertidos, que siguen más el juego.

También comentan que se les exige “cierta actitud”: “haz esto como hombre” a los alumnos; y en ese sentido a las alumnas se les permite más la sensibilidad, aunque entienden que tiene que ver con el carácter de cada uno y no con el género. Las alumnas comentan que cuando llegan al mundo de hombres que es medicina, muy masculino, muy machista, deben adaptarse, desde cómo les dicen las cosas, la forma en que las miran, que les pongan caras desagradables, y ellas sienten que eso no lo harían con alguien igual a ellos. Se refieren a comentarios infravalorándolos, y ellos sienten que es injusto porque ellos están recién aprendiendo y los docentes médicos tienen ya trayectoria. Señalan tener temor a las críticas, a que los hagan sentir estúpidos y en general, comentarios vejatorios. Esto también lo escuchan hacia los pacientes, con mucha frecuencia y proviene más de médicos hombres.

Una docente comenta su percepción respecto a que, en el contexto clínico, se les permite a los docentes preguntar hasta ya no obtener respuesta y retar a los alumnos de todas maneras, como saber que esa interacción terminará definitivamente en reprimenda. Estos docentes recibirían correcciones por parte de las autoridades, pero en lo protocolar, superficial, los sacan un rato y luego vuelven.

“Yo creo que la agresividad y todas esas conductas, van muy de la mano, con que son personas narcisistas como muy ególatras y eso porque académicamente... se les respeta porque son como ellos dicen excelentes, pero eso hace que también... tengan impunidad y que al final saben que si son así, que si son súper pesados y que son agresivos, nadie le

va a decir nada y si lo echan probablemente lo recontracten en otro lado ...porque al final saben que no le va a pasar nada” (Alumno, universidad estatal).

“y al final... creo que el miedo a las críticas es que te hagan sentir... como estúpido, tonto y que ellos lo hace notar con el conocimiento que tienen y con el poder que tienen sobre uno... no sé, el doctor nos decía “ustedes son los peores que yo he visto” o... (risas) o les decía a los mismos internos o becados... “no, tú no sabes hacer nada” o siempre comparando “Oye mira el alumno sabe esto y tú no sabes nada” “yo lo echaría a todos ustedes de acá”... no incluso a veces como tratan a los pacientes po, les decía “mira ésta está gorda, eres una vieja gorda” les decía el mismo, entonces como ya uno que espera para uno” (Alumno, universidad estatal).



4.5. Temores de los estudiantes

Los docentes entrevistados comentan algunos temores que perciben en las y los alumnos, tales como temor a reprobación, a tener malas notas, tener repercusiones en sus pasantías, perder la práctica, que se les ignore, que no se les preste atención o que dejen de enseñarles deliberadamente, como forma de castigo. Por ejemplo, si un estudiante no cumple con algo, como sanción le pueden decir que estará un mes sin operar, lo que hace que pierda experiencia. A veces tienen temor de contar algún problema que puedan estar teniendo. Docentes comentan que tienen que insistirles mucho para poderlos ayudar.

Una estudiante comenta que estuvo todo un fin de semana muy ansiosa antes de presentarse a una rotación, porque tenía referencias del docente y ella se consideraba

más tímida como para enfrentarlo. Otra estudiante comenta que su mayor miedo, más que el maltrato, es que la ignoren, que el doctor haga como que no está ahí y su compañero hombre sí. Se sienten desmotivadas porque deben pedirles a los compañeros que les hagan preguntas por ellas, temen mucho estar frente a ese perfil de doctor “muy macho”. Otros temen, efectivamente, que los traten mal y prefieren que los ignoren. Una alumna comenta su temor a terminar llorando tras una reprimenda; ya que, por ello, la podrían tratar peor. Señalan que hay otras alumnas que lo enfrentan desde una perspectiva más masculina, sin importarles tanto, pero consideran que no es buena la posición de no criticar tampoco, porque podría haber más gente afectada.

Otra estudiante comenta que le da más miedo la sexualización, quedarse sola con un médico, no estaría tranquila, le suelen pedir a una interna o compañera que las acompañe en el caso de tener que estar sola con un médico. Otra alumna suma, que al levantarse evalúa la ropa que se pondrá, su apariencia, su maquillaje, desde desordenada a expuesta. También tienen temor a los pacientes, prefieren examinar mujeres que hombres, si éstos se sobrepasan, no pueden responder, porque eso significa que tendrían que aguantar malos tratos todo el resto del policlínico por haberse defendido.

Tienen miedo de responder a los médicos porque eso puede dejarlas marcadas, pueden hacer comentarios entre docentes, por caerle mal pueden reprobar el ramo o luego llegar a internado y que las tengan identificadas. Temen las repercusiones.

Las alumnas comentan el temor a la crítica, todo lo que han tenido que trabajar para posicionarse y que un día por un comentario agresivo se deba tirar todo el trabajo que les

costó años lograr. Otra entrevistada se resigna, siente que la han tratado tan mal ya, que probablemente siga siendo así hasta el final de la carrera, por lo que se siente más desensibilizada al respecto. Las estudiantes afirman que a las mujeres se les critica por muchas más cosas que a los varones. Entre compañeras se apoyan más, ya que varias viven situaciones similares.

“entonces... pienso que, como que... a mí me da , me da mucho, me da miedo que me traten mal y también el tema de la sexualización, también me da mucho susto pero al menos no he tenido, como...espacios tan íntimos con médicos, pero sí me da miedo, o sea yo creo que si alguna vez me dicen que, estoy sola con un médico en un poli o sala, yo no estaría tranquila” (Alumna, universidad estatal)

“yo creo que, o sea en mi caso, ha sido un poco distinto porque si bien le tengo miedo a la crítica creo que también viene de antes y está ligado mucho antes a la personalidad de cada uno, pero siento que al revés como que cada vez me afecta menos no sé si sea positivo o negativo, pero yo ya no siento eso, como que ya me trataron tan mal, tan, tan, tan mal, y ya salí de eso, que es como “me van a seguir tratando mal probablemente hasta que termine la carrera si quiero hacer una beca me van a seguir tratando mal en la beca, me van a seguir tratando mal donde trabaje, entonces es como ya! filo, probablemente me van a tratar mal toda la vida, yo voy a intentar siempre hacer lo mejor... lo mejor para mis pacientes, lo mejor para mí” (Alumno, universidad estatal)

4.6. Sexismo en el ambiente académico

En este apartado, el sexismo en el ambiente académico se aborda desde distintas aristas. Algunos docentes entrevistados comentan que cuando hay una denuncia, en general se le tiende a creer más al hombre que a la mujer. Una docente con un trabajo administrativo comenta que cuando se está resolviendo una situación de acoso o violencia, al final del proceso se dan cuenta que nadie ha escuchado a la mujer, habiendo menos empatía hacia ella. Esto ocurre desde docentes varones y docentes mujeres.

Otra docente comenta cómo las estudiantes han debido buscar formas de sobresalir entre sus compañeros, por un lado, comenta la sexualización, el coqueteo como herramienta para agradar al docente, ser la más destacada académicamente o vincularse desde la masculinización, para ser valorada cómo lo hacen con los compañeros.

A las alumnas en medicina se les exige más, esto se grafica con las delegadas, que ya son alumnas ejecutivas, buenas estudiantes, buenas líderes, se les exige más que a los delegados.

Otra entrevistada comenta que ha oído que a los docentes les llama más negativamente la atención el lenguaje inapropiado en las alumnas que en los alumnos. A los alumnos se les permite, como algo naturalizado.

Un docente entrevistado relata la situación de una colega al elegir la especialidad, donde le preguntaban si estaba segura, porque probablemente más adelante querría ser madre.

Las estudiantes comentan que los docentes no les dan el espacio y que cuando van ingresando a las prácticas se van sintiendo más dejadas de lado, por lo que tienen que hacerse espacio y eso es una carga extra.

Otra estudiante comenta que, sobre todo en el hospital, su cuerpo femenino ha sido un tema. A veces no ocupa sostén y teme que se le marquen los pezones, especialmente en cirugía con lo machistas que son los cirujanos. Ella no quería utilizar sostenes porque no le acomodaban, pero tuvo que hacerlo o al menos pensarlo cuando va al hospital, teme que un médico la vea como objeto sexual. Otra alumna complementa, que nunca ha ido con short o falda, no se atreve, ya que tiene temor que le digan algo, incluso los pacientes, porque ella no podría responder. Las alumnas reflexionan que los compañeros no van a sentir esa presión, pero ellas como mujeres siempre temen que se rompa el límite y que dejen de verlas como estudiantes para pasar a ser un objeto sexual. Consideran que en lo clínico está menos regulado todo, no hay ningún reglamento; y si lo hubiera, no vale mucho, porque los médicos ni siquiera están contratados por la universidad, lo cual las hace sentir desprotegidas porque no tienen donde apelar.

La práctica en el hospital es mucho más solitaria, se suele estar con el médico y no hay nadie que pueda ayudar o respaldar. Las alumnas hacen la diferencia con una clase en aula, donde está todo un curso, donde se sienten más protegidas. Un alumno complementa que, si bien es difícil para ellos darse cuenta por lo que pasan las compañeras, él también ha notado las diferencias, como por ejemplo en un grupo sólo de

varones, se cuidaban menos con los chistes de connotación sexual y explícitos. El siente que se esperaba aceptación por parte de los alumnos ante esas intervenciones.

Las estudiantes comentan que los mismos pacientes no se refieren a ellas como doctora, sino como señorita, incluso a las doctoras más experimentadas. Esto no ocurre con los hombres. Volviendo con los pacientes, incluso las pacientes ponían más atención a los internos o médicos que a las internas.

Una estudiante comenta, desde el punto de vista de las calificaciones, que en un grupo de cirugía eran 3 alumnas y un alumno, a las alumnas les pusieron la misma nota y al alumno una nota superior. Esta diferencia era obvia y todas lo notaron. A otra estudiante le pasó lo mismo, con un compañero que ni siquiera asistía a las rotaciones, de todas formas, ella tuvo una nota más baja. Otra estudiante comenta la discriminación en la oferta de oportunidades. Ella, haciendo ayudantía con otros compañeros, la dejaron sola en una reunión, porque el médico invitó a los hombres a realizar una disección. Los compañeros luego llegaron comentando la experiencia y ella ni siquiera había sido invitada, no sabía qué había pasado.

Un estudiante teoriza que los mismos cirujanos perpetúan el alejar a las mujeres del rubro, amedrentándolas. Que el ciclo se mantiene desde los profesores de ellos, a ellos como profesores, entre colegas, constantemente contando chistes machistas. Una alumna suma que, por el hecho de ser hombre, los cirujanos ya le abren un espacio de validación, lo escuchan más, lo incluyen en las bromas, le tienen más confianza, mientras las estudiantes no podrían compartir ese espacio ni estar a la misma altura.

Las alumnas reflexionan en el hecho de que los becados parecen ser amigos de los médicos, mientras las becas deben mantener distancia para hacerse respetar, marcar presencia. Las mujeres serían mal vistas por su emocionalidad, vistas como objeto sexual. Los becados comparten fotos de otras internas, se ejemplifica con una chica que practicaba pole dance y entre ellos se repartían las fotos de la joven, lo cual le genera miedo a las entrevistadas.

Entre las mismas compañeras se recomiendan bloquear en las redes sociales o no aceptar las solicitudes de amistad de médicos o becados, ya que se sabe que ocurren estas prácticas. Esto genera que ese espacio no sea seguro y se aleje de su meta, que es el trabajo y el estudio.

Una estudiante comenta que respondió a un médico frente a un comentario machista, siente que fue un acto de valentía, sin embargo, también siente que no tendría por qué ocurrir en un ambiente de estudio. Las alumnas sienten que se perpetúan comentarios, desde micromachismos como que tienen pololo y andan pensando en él, que pueden hacer más de dos cosas a la vez, entre otros comentarios que cuestionan su quehacer y lo interrumpen.

Los estudiantes comentan que estos médicos, de 60 años, con dinero y poder, validados toda su vida en ese ambiente machista, es muy difícil que puedan cambiar. Un alumno comenta que un médico, con un grupo de alumnos varones hacía chistes y comentarios horribles, machistas, sobre violación; pero que cuando rotó con él era distinto con las alumnas, amoroso, sin embargo, queda la sensación de vulnerabilidad frente a esta figura.

Los alumnos piensan que como ahora es más fácil denunciar o al menos “funar”, podrían andar más cuidadosos con este tipo de actitudes, pero sólo cuando hay mujeres presentes, con los hombres no tienen ese cuidado.

Los alumnos creen que es un error que, en rotaciones con hombres, los estudiantes callen y no pongan freno a esos comentarios. Sobre ello, un alumno comenta que los médicos hacían comentarios sobre las secretarias, temas de violación, de faldas cortas y nadie decía nada. Esto no sería exclusivo al ámbito clínico, algunas alumnas recuerdan comentarios machistas de los docentes cuando estaban en primero. Una alumna va más allá y comenta que en todos los ramos ha escuchado algún comentario machista o un acercamiento inapropiado. La sexualización hacia las mujeres está siempre presente, de forma implícita. Una docente comenta que cuando era estudiante y tenía compañeras embarazadas, se las cuestionaba, desde una culpabilización, por el tema del tiempo y del rendimiento y luego, que será mala madre si quiere volver pronto, por lo uno o por lo otro, se cuestiona a la mujer. Lo menos explícito sería el tema sexual, por un tema de cuidado legal, siente ella. Un docente admite que el tema del machismo y el micromachismo siempre está presente, pero que también siempre hay alguien que alza la voz.

“Yo quería hacer un alcance respecto a cirugía porque, aparte de la carga emocional y todo lo que supone... yo estuve en un grupo con mi compañera, en que somos puras mujeres y un hombre, y hemos estado tanto en grupos de cirugía como en medicina interna, puras mujeres y un hombre, y en seguida se vieron diferencias en notas, que fueron evidentes porque las publicaban, entonces nosotros éramos 4 y las 3 mujeres teníamos la misma

nota y el hombre de mi grupo una nota superior...entonces ya! La primera vez nos dio risa, la segunda vez oye que raro, la tercera ya córtela y para él también era incómodo, porque hacíamos todo igual, entonces porque teníamos una diferencia, que no era una diferencia muy grande, pero había diferencia, entonces por qué existía esa diferencia si hacíamos todo igual.... Así que...eso va más allá...de lo...carga emocional.” (Alumna, universidad estatal).

“A mí una vez me pasó algo terrible como ayudante...era ayudante de anatomía y... una tarde estábamos todos muy tarde en anatomía y... me acuerdo que de repente desaparecieron todos los ayudantes, todos los ayudantes hombres desaparecieron, y yo así como bueno, me voy pa’ mi casa, y después me enteré que el doctor estaba haciendo una disección ahí mismo en anatomía y mis compañeros fueron, el doctor los invitó y ellos cerraron la puerta, les avisaron a todos excepto a mí, y yo me lo perdí y me tuve que ir (risas)y después me dijeron como a los dos semanas “oye estuvo buena la disección” y yo ¿cuál disección? ni siquiera me abrieron la puerta.” (Alumna, universidad estatal).

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El poder que ejerce el docente sobre sus alumnos y alumnas puede tener varias raíces y efectos. Dichos orígenes y consecuencias pueden observarse diferenciados, respecto a las características del alumnado. Las formas en que se ejerce ese poder no pasan desapercibidas cuando éstas significan obstáculos o beneficios arbitrarios para los y las estudiantes y su proceso de aprendizaje; pero no sólo ello, sino que también afectan la forma en que éstos se relacionan posteriormente con su entorno¹⁵.

En este trabajo se han abordado cinco tipologías de poder, siendo un primer objetivo el de describir el uso del poder por coerción en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y el alumnado. El poder por coerción hace referencia a la capacidad de administrar sanciones sobre otro, para que éste cumpla con lo que se le solicita¹⁷. Dentro de la información recabada, fue posible encontrar diferencias en la aplicación de castigos cuando el estudiante es varón o cuando es mujer. Por parte de los docentes, se expresa que al corregir o sancionar a una alumna, el trato sería más suave o condescendiente, no así con un varón. Otros docentes indican que, cuando la docente es mujer, la sanción hacia el alumno varón tiende a ser menos fuerte, ya que existiría una proyección hacia lo maternal con los varones. Sin embargo, las y los estudiantes señalan que cuando una alumna se equivoca, aunque no sea un error significativo como el de un alumno, el castigo tiende a ser mucho más exagerado en su tono y de mayor agresividad. Como indicaría Moreno et al.⁴⁵, las modalidades de violencia de género en medicina se

manifiestan desde comentarios despectivos o insultos sexistas, favoritismo del personal académico, hasta burlas, autoritarismo y humillación, siendo siempre en mayor porcentaje hacia alumnas, lo cual sistemáticamente las desalentaría a lo largo de la carrera.

En ambos extremos del espectro, ya sea desde la condescendencia hacia una corrección más fuerte hacia las mujeres, se constituye un hecho discriminatorio. Por un lado, una sutileza que pudiera ser casi percibida como amabilidad, pero que en su fondo indicaría no tomar en serio la retroalimentación hacia una estudiante, develando las expectativas en ella; y, por otro lado, el reafirmar también dichas expectativas de incapacidad al castigarla de una forma más enérgica. Esto coincidiría con los hallazgos de Pacheco et al.³², quienes encontraron que la excesiva consideración con el hecho de ser mujer y la sobreprotección en la que se veían envueltas las alumnas, constituye una traba para el desarrollo de sus potencialidades. Villanueva⁴⁶ agrega que, las alumnas dentro del hospital-escuela suelen carecer de reconocimiento intelectual y se les discrimina por razones de género, de tal manera que cuando se les “privilegia” o “premia” con la enseñanza por aceptar el trato “preferencial” de sus profesores, en realidad se trata de una restitución de sus derechos básicos como estudiantes y su rol de aprendices.

Dentro de los tipos de castigo utilizados por los docentes, ya en un ámbito general, pero siempre considerando que la magnitud puede ser distinta cuando se trata de alumnas, se pueden encontrar el castigo académico, asociado particularmente a las calificaciones, pero también a la inflexibilidad y el autoritarismo respecto al cumplimiento de normas, aplicación que variará según el criterio del docente, quien podría utilizar los castigos como

amenaza o ensañarse con algún estudiante en particular, generando instancias más dificultosas para su desempeño, como evaluaciones más complejas. Estas serían conductas muy normalizadas en la carrera.

Otro tipo de castigo dentro de lo académico y que se aprecia en cursos superiores, es el retirar oportunidades de aprendizaje, como prácticas, cuando los y las alumnas no cumplen con lo requerido por el docente. Lo anterior es recogido también por Chávez-Rivera et al.¹⁰, quienes indican que situaciones como esta constituirían maltrato académico, relativo al negar al estudiante la oportunidad de examinar pacientes, impedirle practicar técnicas médicas y oponerse a que asista a reuniones o conferencias, impidiendo que adquiera o consolide sus conocimientos.

Castigos asociados al maltrato y humillación se repiten de forma constante, con consecuencias afectivas para los estudiantes, como acciones de autoritarismo, hostigamiento, actitudes prepotentes y solicitudes extra sin justificación. También se menciona el castigo asociado a la indiferencia, comprendido como un obstáculo para acceder al aprendizaje (dejar fuera a un estudiante de una actividad) o como forma de aislar a ciertos estudiantes del grupo, de forma deliberada. Lo anterior ha sido estudiado por Maida et al.¹¹, quienes señalan que las amenazas de perjudicar académicamente, hablar mal de la persona para perjudicarla, asignar tareas injustas, ignorar, acreditarse el trabajo injustamente o descalificar el trabajo, tratar de forma humillante y discriminar, se entenderían como formas de maltrato psicológico. Como otra expresión de sanción, las

amonestaciones verbales surgirían ante conductas como la falta de estudio, sentarse en el suelo, comer en clase o utilizar un lenguaje inapropiado.

Otras circunstancias asociadas al poder por coerción aparecen en las consecuencias de los castigos en los y las estudiantes, tales como daños en su autoestima, inseguridad, deseos de terminar la experiencia con un docente, aprender a ser sumiso y aprender a mentir para cumplir con ciertas metas y evitar así el castigo. Esto confirmaría lo planteado nuevamente por Moreno et al.⁴⁵, quienes indican que la estructura jerárquica en la escuela de medicina y la visión del castigo como un método de control y dominio mediante relaciones asimétricas de poder durante el proceso educativo, ubica al estudiante en una posición subalterna de bajo impacto ante esta jerarquía, por lo que estas situaciones continúan perpetuándose, sin que los y las estudiantes puedan hacer mucho para cambiarlas.

En el otro extremo de los estímulos aplicados hacia los estudiantes, se encuentra la recompensa. El segundo objetivo de este estudio consistió en describir el uso del poder por recompensa en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y el alumnado. El poder por recompensa se define como la capacidad de ofrecer consecuencias positivas al subordinado, cuando cumple con lo solicitado¹⁷. En relación al género, se pueden percibir recompensas verbales y académicas donde, algunos docentes comentan, las alumnas más atractivas hegemónicamente estarían en ventaja, ya que serían seleccionadas para grupos de tutoría o se les tendría mayor consideración. Se menciona también, que en general, las recompensas hacia las alumnas surgen cuando éstas destacan en roles esperados para una mujer, como la contribución a lo relacional,

habilidades de comunicación, habilidades blandas en general, mientras que a los alumnos se les premia en base a lo cognitivo, resaltando sus conocimientos. Esto se condice con lo recabado por Pacheco et al.³², quienes en una encuesta a estudiantes de medicina encontraron que se elogiaba la capacidad de diálogo de las mujeres, su flexibilidad, su humanismo y la consideración; mientras en los hombres se subrayaron rasgos como el autoritarismo, la elevada entrega y sentido de pertenencia, la disciplina estricta, la habilidad para manejar mejor las presiones externas y lidiar con los conflictos. Se encontró también, que los alumnos varones serían más frecuentemente recompensados, además si cumplen ciertas características como ser heterosexuales.

Bleakley⁴⁰ plantea un problema de equidad, que no solo sería estructural en términos de igualdad de oportunidades en medicina, relacionado al género, sino también un problema de justicia y equidad. Las mujeres en medicina tienen menos recompensas o más pobres recompensas por hacer el mismo trabajo que sus compañeros varones, sólo por limitaciones estructurales, recibiendo evaluaciones más bajas sólo por ser mujeres⁴⁵. Al ser desventajosa la posición de las alumnas, éstas tendrían que esforzarse el doble y, además, generar relaciones positivas con los docentes, de forma estratégica, algo que no se le exige a un alumno, ya que sus recompensas las encuentran en el mérito. Como indicaría Villanueva⁴⁶, a las mujeres se les castiga y privilegia bajo la lógica del acoso sexual. En la medida en que aceptan y/o promueven por medio de la coquetería el trato “preferencial” y “protector” que los médicos y residentes les brindan, las alumnas reciben privilegios como aprender a realizar procedimientos médicos, entrar a quirófano a ayudar al cirujano con

una operación e incluso obtener mejores calificaciones. Esto es lo que se entiende como ajuste secundario.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden detallar las recompensas que se encontraron con las y los entrevistados, las que incluirían la recompensa verbal, tales como agradecimientos, reafirmaciones, felicitaciones, comentarios de ánimo, destacar al o la estudiante frente al resto, siendo prácticamente exclusivamente entregadas tras cumplimiento académico, no actitudinal. Y las recompensas académicas, que más allá de las calificaciones, refieren prestarles más atención, permitirles profundizar más en ciertos temas, asignar tareas, invitaciones a pabellón, investigaciones y cartas de recomendación.

Todo lo anterior se percibe como poco equitativo por los estudiantes, ya que está determinado por el criterio del docente. La escasa comunicación de los criterios de evaluación es una situación que ha sido reportada como fuente de conflicto entre docentes y estudiantes en otras investigaciones⁶, ya que los profesores y estudiantes tienen percepciones diferentes al no tener indicadores claros de qué se evaluó.

¿Qué actitudes se recompensan? se encontró que el conocimiento, el interés, la iniciativa, el cumplimiento de órdenes y ser útil para el docente (en trabajo delegado o haciendo su trabajo), sería especialmente bien visto, sobre todo en el contexto clínico de años superiores. Pero también, se premia a estudiantes que buscan la aprobación del docente, vinculándose en complicidad con ellos, ya sea en bromas o en salidas informales. En esto último, también se destacaría a los varones. Sin duda, este tipo de situaciones abre caminos que para otros están prohibidos y obliga a buscar estratégicamente el paso para obtener lo

mismo que reciben los compañeros favorecidos. Lo anterior estaría contraviniendo el principio de justicia en las responsabilidades éticas del docente, indicando que si se parte del propósito esencial del acto educativo que es el de lograr el aprendizaje, la justicia implica que todos los estudiantes lo alcancen, independientemente de sus limitaciones o cualidades⁴⁸.

Respecto al tercer objetivo del estudio, el poder por conocimiento sería atribuible a quien ostenta la calidad de experto o experta sobre un tema, situándolo/a en una posición de superioridad frente a los otros¹⁷, como es el caso de los y las docentes, hacia los y las estudiantes. Dentro del reconocimiento que los y las estudiantes hacen de la experticia de sus docentes, se encuentran las siguientes diferencias como, por ejemplo, la preferencia por docentes varones cuando a los y las estudiantes les toca escoger un profesor. Se menciona también la percepción de los y las estudiantes sobre las posibles lagunas que pueda haber en la trayectoria de una docente mujer, debido a la maternidad, en comparación con un docente varón. Se releva el hecho de que la medicina ha estado marcada por hombres, por su rol científico y de liderazgo, relegando a las mujeres a tareas de cuidado, por lo que se valoraría más al docente varón en términos de conocimiento. El trato también varía, ya que al docente varón se le asume como médico siempre, no así con la docente mujer, con la que se reportaría un trato más horizontal. En un estudio realizado por Basow y Silberg²³, se encontró que la evaluación que los y las estudiantes hacían de sus docentes mujeres era significativamente menor que la que otorgaban a docentes varones. En concordancia, también se encontró que los estudiantes percibían a sus profesoras más

sensibles y receptivas a las ideas de los estudiantes, mientras que a los profesores los consideraban mejores conocedores de su asignatura. En cuanto los profesores se desviaron de estas expectativas fueron menos valorados o incluso cuestionados²².

En general, la importancia que le dan los estudiantes a la figura docente y su poder de conocimiento se relaciona a través de la admiración, la confianza en la información que reciben, el prestigio, la trayectoria y la experiencia del o la docente. También valorarían cómo se presenta este conocimiento, si de una forma humilde o soberbia.

Sobre los estudiantes, los que ostentarían poder de conocimiento sobre sus pares tendrían características como una personalidad más introvertida, adelantados en su razonamiento, pudiendo ser molestados o validados por sus compañeros, en relación a su saber. Los docentes mencionan que usualmente es una alumna la que ocupa este rol.

El cuarto objetivo de esta investigación se encarga de abordar la relación entre el poder legítimo y el género en la interacción docente-alumno/a. El poder legítimo se establece como el poder que otorga la posición jerárquica dentro de una organización⁵⁶. En ese sentido, se pudo encontrar que, a pesar de reconocer un empoderamiento de la figura de la mujer, desde los liderazgos estudiantiles cuando alumna en adelante, tradicionalmente los cargos de poder en la medicina y la academia son ocupados por hombres. Se han encontrado obstáculos para que mujeres se posicionen en ellos, ya que no habría validación por parte del entorno. A las mujeres en estos puestos se les exige más trabajo y se les critica más. Los obstáculos mencionados consisten en la invalidación, el hecho de no ser médico (matrona, por ejemplo) y las características en sí, asociadas estereotípicamente a lo

femenino, como la sensibilidad. Se deduce aquello, en que las mujeres en esta cruzada reconocen han debido volverse más rígidas, autoritarias, estrictas e intolerantes, buscando la manera de amedrentar en busca de respeto. Se habla de una “masculinización”. A las docentes les toma más tiempo sentirse seguras con su trayectoria. La percepción general es que los docentes varones no deben pasar por las mismas consecuencias. Rodríguez-de Romo²⁵ plantea que, sin soslayar la discriminación, la baja proporción de mujeres en las posiciones de autoridad, refleja un efecto sistemático donde la mujer simplemente no busca las posiciones de liderazgo; pero más que porque no quiera, es porque no se abren los canales para que así sea. También mostró que es difícil apartarse a la tradicional actitud jerárquica que caracteriza a la medicina, asociada a la edad y al género, y que las mujeres enfrentaban un dilema cuando tenían que escoger entre los puestos asociados al poder e influencia, la familia (matrimonio y niños) y responsabilidades emocionales. Los y las estudiantes señalan también, que cuando en la carrera se habla de "eminencias médicas", la mayor parte del tiempo se habla de hombres, aunque haya mujeres mejor preparadas. Todas estas cualidades se asocian a la preparación técnica, lo que también se le exige probar más a las docentes. Se vuelve a repetir la exposición de las mujeres ante un permanente juicio de capacidad de su entorno. Rodríguez-de Romo²⁵ plantea que es un hecho que a las mujeres se les exige más cuando incursionan en ámbitos inicialmente masculinos como la medicina, donde todavía no hay suficientes modelos femeninos con los que identificarse, que entre las mismas mujeres hay rivalidad y que las doctoras pueden ser muy calificadas,

pero de acuerdo a la bibliografía en general, prefieren ubicarse en campos si no menos atractivos, quizá menos desafiantes.

Los y las estudiantes reconocen la autoridad y la legitimidad de un o una docente en base a su experiencia, pero también en su impronta. Algunos docentes entrevistados validan el "hablar golpeado" y el poner reglas como sostén de la autoridad. Algunos han visto mermada esta atribución, en razón de las redes sociales y los procesos de movilización estudiantil, que ponen en la palestra transversal este tipo de situaciones. Tanto docentes como alumnos/as entrevistadas hacen referencia a la imposición de la autoridad por miedo. Como se mencionaba anteriormente, algunas docentes mujeres buscaron amedrentar para buscar el respeto de los estudiantes. Símbolos como el delantal o el título, también se asocian a autoridad y legitimidad. Esto se relaciona con la imagen personal que el estudiante debe proyectar sobre los demás y que se inculca desde el primer año, que incluye la vestimenta (delantal blanco, impecable) y que se relaciona con la identidad de médico, que los distingue de los demás, en un proceso de identificación social donde también se incluye el trato de "doctor"²⁸. La imposición del respeto de las reglas y la autoridad a través del miedo genera un condicionamiento en los estudiantes, quienes cuando se les presenta, por ejemplo, una asignatura más flexible, no la toman en serio, ya que han aprendido a movilizarse por miedo al castigo más que por muto propio. Chávez-Rivera et al.¹⁰ profundizan en las consecuencias de que los estudiantes se desarrollen en un clima como éste, llevando a que se debiliten la ilusión y el entusiasmo que se poseía en un inicio y a que se desmotive, convirtiéndose con el paso del tiempo en una persona cínica,

pesimista, apática y deshumanizada. Lamentablemente, se ha encontrado que en escuelas de medicina a nivel global se acepta el castigo como un recurso “natural” para la formación de los estudiantes, incluso utilizado como una herramienta didáctica³⁵.

Otro fenómeno asociado al poder legítimo, desde la jerarquización de la sociedad, es lo que sucede con el estatus asociado a la carrera de medicina. Pertenecer a esta carrera tiene significados transversales, en comparación a otros ámbitos de la salud. La jerarquía hospitalaria también se entremezcla en la academia, dejando a la cabeza a los médicos, usualmente varones también, quienes ocupan los cargos de poder en ambas instituciones. Los alumnos y alumnas comentan el trato diferenciado y preferencial que reciben, por ejemplo, al tener clases con otras carreras. Todo lo anterior comenzaría tempranamente a gestar lo llamado por Castro y Erviti²⁸ como el *habitus médico*, de predisposición autoritaria, caracterizado por varios elementos que se transmiten a través del currículum, como una dimensión de imagen, una dimensión de castigos y disciplinamiento corporal, las jerarquías y el disciplinamiento de género. Además, el acceso a estudiar medicina implica no sólo un esfuerzo a nivel de conocimientos y desempeño, sino también socioeconómico. No es cualquiera quien ingresa y dentro de la misma carrera los y las estudiantes también encuentran subgrupos. Las y los estudiantes entrevistados destacan especialmente a los alumnos emparentados con médicos. Los alumnos varones emparentados con médicos, reciben mejor trato y mejores oportunidades a lo largo de la carrera, se les ubica en grupos especiales de trabajo, se les tiene mayor consideración. Las y los entrevistados comentan que algunos docentes escogerían estudiantes varones novatos con características

particulares como el buen rendimiento, red de contactos, blancos de cabello claro y familiares de médico, a los cuales apadrinarían informalmente hasta la entrada a la beca. La relación entre estos grupos y los docentes es estrecha, amistosa, cercana. Cabe resaltar, que, en base a la percepción de los estudiantes, las hijas o mujeres emparentadas con médico no reciben trato especial. Por ejemplo, en un estudio de Escobar y López-Torres⁴⁷ se expresa que los estudiantes hijos de médicos tienden a elegir especialidades que no son de atención primaria, lo que puede ser reflejo del estatus socioeconómico, un mayor conocimiento de la especialidad, el estatus relativo de la atención primaria dentro de la comunidad médica, considerado como inferior respecto a otras especialidades o el apoyo familiar dado a la elección. Por lo que no resultaría extraño que éstos fuesen tratados más como “iguales” por sus docentes.

Otro aspecto relevante que corresponde mencionar dentro de las interacciones del poder legítimo y el género es el acoso sexual. El escenario es prácticamente siempre desde un docente hombre hacia una alumna. Se menciona que, por miedo, no existen tantos reportes, ya que las alumnas temen reprobar, que se las marque o que se las catalogue como conflictivas. En el estudio de Moreno³⁵, se señala que la gran mayoría de estudiantes no presenta denuncias de los hechos vividos, primero por temor a represalias, falta de objetividad en las instancias disciplinarias, no lo consideran necesario, desconocen como denuncias y en último lugar, prefieren no agrandar el problema. El acoso no sólo sería directo y en persona, sino que también se menciona el uso de redes sociales y otras vías como mensaje de texto y correo electrónico. Algunos docentes normalizan la conducta, al

mencionar que las alumnas son adultas y pueden consentir. Los médicos y residentes suelen dirigir su atención a las estudiantes de medicina en función de su atractivo físico. Es por ello que con frecuencia sus responsabilidades docentes se desvían hacia la coquetería o hacia la protección condescendiente de las alumnas, despojándolas de su rol de aprendices médicas y excluyéndolas así de la competencia intelectual dentro del campo⁴⁶.

Algunos hechos señalados son comentarios lascivos en contexto de examen oral, irse con alumnas tras una fiesta de fin de año, *grooming*, invitaciones informales con la intención de propiciar avances sexuales. Esto también podría venir desde alumnos en cursos superiores como becados. La instancia de pruebas orales ha sido expuesta antes como factor de molestia para los estudiantes, tanto por no ser transparentados los criterios de evaluación como por la presencia de actos que, los mismos estudiantes, consideran inmorales, mientras se desarrollan estas evaluaciones⁵⁹.

Por otro lado, el perfil de la alumna escogida para acosar se delimita a estudiantes de contextura delgada, pequeñas, de atractivo físico hegemónico, de cabello claro, ropa apretada y, en general, que cumplan con cánones de femineidad. Las que no cumplen con ello no suelen ser abordadas, ya que se perciben como más confrontacionales; por otra parte, las más temerosas serían las que se tienden a acosar más. Villanueva⁴⁶ reafirma lo anterior mencionando que la desmotivación y exclusión intelectual de las alumnas puede hacerse mucho más agresiva cuando los médicos no las encuentran atractivas. En esos casos, el mensaje no suele estar mediado por el afecto, sino por groserías y maltrato. Por su parte, Moreno et al.⁴⁵ relacionan esta expresión desigual de poder, donde la parte

legitimada tiene la posibilidad de condicionar beneficios e imponer sanciones, como hostigamiento, el cual se manifiesta en invitaciones a salir, bromas, miradas, preguntas y conversaciones de carácter sexual indeseadas, insinuaciones y atención sexual no deseada o chantaje académico. Uno de los ejemplos más concretos recabados en entrevista es cuando una entrevistada menciona que se sabe que “si vas con pantalones al examen de cirugía, no apruebas”. Condicionando así, que las estudiantes se expongan para obtener lo que los varones obtienen sin tener que hacer nada.

El quinto objetivo de este trabajo alude a la vinculación entre el poder referente o carismático, con el género en la interacción docente-alumnado. El poder referente se comprende como el poder devenido de las características personales de un sujeto, en relación con la capacidad de identificación que genera en otros y que son valoradas por dicho público. En este apartado se exploró dicha relación, encontrando lo siguiente: Los entrevistados comentan que a las mujeres se les exige más para ser consideradas carismáticas, mientras que un hombre ya tendría terreno ganado sólo por ser afable. Las docentes invertirían más en los aspectos formales de la enseñanza y, así también, en los interpersonales de la misma, intentando ganar paridad con sus colegas varones²⁴. Las entrevistadas relacionan la socialización de las mujeres, a permanecer en segundo plano, mientras los hombres brillan dirigiendo. Para un docente varón sería un plus ser carismático, para una docente sería una obligación.

El carisma, al no ser percibido generalmente como un atributo femenino, sería considerado una excepción en docentes mujeres. En un ambiente institucional donde las mujeres son

distintivas por ser una minoría, la percepción anterior sería reforzada, independiente de si las docentes han llegado a esa posición por ser extraordinariamente competentes²⁴.

Esto no es desapercibido por las estudiantes, quienes si tuvieran más acceso a modelos de rol se sentirían más motivadas e inspiradas. Otros entrevistados mencionan que los docentes varones tenderían a ser más planos, autorreferentes, sin involucrarse tanto en clase.

Por una parte, se revisó el perfil de un docente carismático según los docentes. Estos indicaban que se trataría de una persona apasionada por su clase, entretenido, ameno, que genere dinámicas y promueva la interacción, con buen manejo de la voz y que se mueva a través de la sala. Otros resaltan habilidades como la preparación técnica, la buena comunicación, la exigencia y el poner límites claros. La empatía también se menciona, si bien algunas docentes la asocian más a la maternidad y como una característica femenina. De acuerdo a los resultados encontrados por Bennet²⁴, los estereotipos de género influyen las evaluaciones que se hacen de las docentes, pero no de los docentes. Mayores demandas de contacto y apoyo por parte de los estudiantes son requeridas a las mujeres, las que además puntúan más alto en evaluaciones de los aspectos interpersonales de la docencia. De esta forma, las docentes estarían más obligadas a encajar con lo que se espera de su género.

Los docentes también hacen distinciones entre alumnos carismáticos, siendo los varones catalogados de disparatados, extrovertidos y simpáticos que, aunque no les vaya académicamente tan bien, logran avanzar gracias a su personalidad. Las alumnas son

etiquetadas como más frecuentemente introvertidas, de buen rendimiento académico y llamarían la atención por esta vía.

Por otro lado, para los y las estudiantes, un referente carismático sería una persona trabajadora, respetuosa, que los trate de buena manera, no denigrante y comprometido.

Destacan más las habilidades blandas, la innovación y las habilidades de comunicación.

Una docente entrevistada comenta que los alumnos suelen admirar a las personas que ejemplifican sus expectativas y al no haber mayores opciones de referentes, se tiende a admirar un tipo de perfil de hombre mayor, médico, especialista, exitoso. Independiente de sus características personales, ya que ese perfil es el que los alumnos sentirían “triumfa” en el competitivo mundo en el que están insertos.

El sexto objetivo, consistió en describir como el ejercicio de poder desde los docentes, condiciona el desarrollo de los y las estudiantes de medicina. Se encontraron algunos aspectos de discriminación hacia los estudiantes, por parte de los docentes, tales como la discriminación de clase socioeconómica, reflejando un mejor trato y oportunidades de aprendizaje al provenir de una clase social alta, lo que implicaría el colegio de procedencia, sus redes de contactos y pertenecer a un círculo más selecto, como el de familiares de médicos. Los entrevistados comentan que esto podría reflejarse de forma implícita en los reparos de algunos académicos frente a ingresos especiales (entendidos como becas) a la carrera de medicina, ya que consideraban que estos alumnos de menos recursos terminarían siendo incapaces de seguir el ritmo o ponerse al día con la carrera. Un estudio de Luna de la Luz et al.⁶ concuerdan, encontrando que los profesores de medicina preferían

a algunos estudiantes por diferentes motivos, como la escuela de procedencia o las calificaciones. El favoritismo denota la atención hacia los estudiantes y la expectativa que tiene sobre ellos, tal es así que estos factores serán percibidos por los estudiantes y, de cierta manera, determinarán su aprendizaje.

En relación con la apariencia física, se reiteraría la preferencia por las alumnas más atractivas desde lo hegemónico, mientras que se hacen comentarios negativos de varones, por ejemplo, con el pelo teñido, lo que, para ellos, no correspondería a cómo debe verse un hombre. Lo anterior corresponde a una forma de maltrato psicológico, en relación con no encajar con el estereotipo de hombre esperado por los docentes. Luján y García⁴⁴ señalan respecto al estereotipo de varón y su indumentaria, que el patrón masculino marcaría un gusto por lo funcional (pantalones en lugar de faldas y pocos ornamentos), frente a un patrón femenino que constituiría la búsqueda de la belleza estética. Lo anterior también se relaciona con el proceso de diferenciación como parte de la identidad médica. Un ejemplo es el hecho de que los alumnos varones aprenden que no está permitido el uso de aretes ni el pelo largo, pues tales rasgos “relajan la disciplina del grupo”²⁸.

Otro hecho asociado a discriminación que mencionan los y las entrevistadas, son los comentarios negativos que hacen los docentes de la orientación sexual de los estudiantes. Los docentes comentan cómo en los consejos de carrera se pasan por alto las necesidades de la comunidad LGBTIQ+, especialmente de las mujeres lesbianas y les estudiantes trans. Los docentes bajan el perfil y no abren el tema, no lo consideran. Se mencionan episodios de hostigamiento hacia estudiantes homosexuales. En un metaanálisis revisado por Moreno

et al.⁴⁵ se encontró que el 16-25% del estudiantado ha escuchado nombres o comentarios sexistas, que frecuentemente tienen un tinte homofóbico o degradante para las estudiantes mujeres lesbianas.

Por su lado, los y las estudiantes comentan haber escuchado directamente insultos homofóbicos, humillantes hacia compañeros por parte de los docentes. Las y los estudiantes indican que se acepta más al hombre homosexual que a la mujer lesbiana. Moreno et al.⁴⁵ encontraron que las diferencias en las frecuencias de discriminación por orientación sexual y de agresión física fueron estadísticamente significativas, a favor de mayores frecuencias en los estudiantes no heterosexuales: discriminación por orientación sexual (60% frente a 0%) y agresión física (40% frente a 0%). Como señalaran Luján y García⁴⁴, las y los estudiantes universitarios no heterosexuales experimentan cotidianamente ambientes hostiles, adversos o por lo menos estresantes en el espacio escolar. Las dificultades que enfrentan frecuentemente están naturalizadas y son incorporadas como costos normales asociados a su diferencia, lo que explicaría el por qué muchos docentes no le toman el peso a las necesidades que esta población requiere en el ambiente educativo.

Sobre las características en general de las y los estudiantes que podrían interactuar en la relación docente-alumno, se mencionan, por ejemplo, los alumnos simpáticos y extrovertidos, que por efecto halo podría perturbar la evaluación que los docentes hacen de ellos. Los alumnos o alumnas más retraídas pierden oportunidades al no visibilizarse, como invitaciones a pabellón o participar de investigaciones. Sobre ello, algunos

estudiantes buscarían formas de agradar a sus docentes, buscando resaltar y demostrando su esfuerzo para alcanzar algunas ventajas académicas. Situaciones como la anterior supondrían un trato desigual para los estudiantes, basados en sus características de personalidad. Como plantean Hasan et al.⁴⁹, el docente médico debe reconocer y valorar las características de sus estudiantes como personas individuales con una forma de aprender única. Debe apoyar y supervisar a los que necesitan ayuda, ya que será difícil desarrollar un espíritu de trabajo en equipo en los estudiantes si el ambiente es competitivo y comparativo, en vez de colaborativo.

El alumno o alumna de medicina de hoy, descrito por los docentes, no acata simplemente lo que se le indica, la mayoría insiste en buscar solución cuando no está conforme a diferencia de lo que los mismos docentes vivieron cuando estudiantes, donde no tenían mayores opciones. Los estudiantes no están dispuestos a transar sus tiempos libres, no se quedan más allá del horario establecido. Esto no le parece favorable a algunos docentes, especialmente a los de mayor edad.

Por otra parte, se destaca la sensibilidad social de los estudiantes al participar de voluntariados y generar espacios de comunidad dentro de su facultad.

Los y las estudiantes valoran a los docentes ordenados, organizados, altamente experimentados; pero también a los docentes empáticos, cercanos, que los escuchan. Valoran también el que sean acogedores, comprometidos, estén disponibles, hagan clases llamativas y busquen diversas maneras para enseñarles. En ese sentido, las docentes serían mejor evaluadas. Los alumnos reconocen a sus profesores con invitaciones o votaciones a

final de año, a través de premios que se entregan, por ejemplo, en una cena al finalizar el semestre. Estos aspectos relacionales se catalogan como importantes, no sólo en propiciar un buen clima, sino también en la consolidación de aprendizajes. La relación docente-alumno tiene una posición central en la educación médica y es crítica para alcanzar resultados de aprendizaje favorables. Las emociones juegan un rol importante en la retención de conocimiento de los estudiantes, conceptualización de fenómenos y comportamientos futuros⁴⁹.

Algunas diferencias entre alumnas y alumnos resaltan, tales como que los docentes señalan que las alumnas requieren de más permisos durante el año, algunas tienen hijos y necesitarían más dispensas al respecto. Estas necesidades se verían como obstáculos no sólo en pregrado, sino también en las aspiraciones de las estudiantes por desarrollar su carrera. La posibilidad de embarazo puede limitar el ingreso a una especialidad quirúrgica o reducir la promoción ante la posible solicitud de licencias por embarazo y lactancia²⁶.

A las alumnas se las cataloga como más preocupadas por su proceso académico e insistentes cuando algo no les parece justo. Los docentes señalan que las estudiantes son más ordenadas, participativas, responsables y mejores académicamente que sus compañeros. Las estudiantes refieren que deben esforzarse más para ser tomadas en cuenta; además, se cuestionan más cosas, qué sienten; sus compañeros no, como, por ejemplo, la vestimenta antes de ir a la universidad o el hospital. Villanueva⁴⁶ menciona en su artículo que algunas alumnas, resisten estas formas de discriminación redoblando sus esfuerzos académicos, sabiendo que se trata de una competencia intelectual inequitativa.

En general, las y los estudiantes entrevistados sienten una invalidación por las características más asociadas a lo femenino, como la sensibilidad, incluso en varones. Moreno et al.⁴⁵ comentan en su estudio, que los docentes tienden a minusvalorar la inteligencia de sus alumnas, con comentarios sexistas, aludiendo a su incapacidad para realizar los mismos trabajos que un varón. Además, no le dan la misma atención en su aprendizaje que a sus compañeros, que son más alentados al estudio y al cuestionamiento. Por otro lado, los docentes entrevistados clasifican a sus estudiantes como más relajados, excepto cuando necesitan algo de sus docentes, como un certificado, un cambio de internado, etc. Los docentes los caracterizan como más desordenados, deslenguados o que se reciben más quejas de varones por comer o usar su celular en clase.

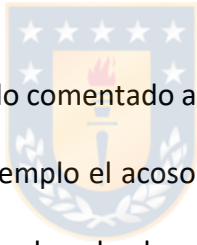
Las y los estudiantes comentan que sus compañeros varones suelen ser más avasalladores, buscando validarse. Se comenta que a los estudiantes con características menos típicamente masculinas se les trata distinto, incluso los docentes, tienden a ser más distantes con ellos. Dentro de los procesos psicosociales de deconstrucción de masculinidades, se encuentran muchas formas de ser hombres, distintas a las ampliamente conocidas y dominantes como la del machismo. Existen, por ejemplo, hombres que han comenzado a explorar en su vida íntima y en su vida pública otras maneras de vivir la masculinidad en sus relaciones con las mujeres y con otros hombres, evitando las tentaciones de la dominación, del menosprecio y de la violencia³⁷. Por lo tanto, resulta relevante apoyar la emergencia de otras masculinidades ajenas a los arquetipos

tradicionales de la dominación masculina transmitidos por la cultura patriarcal a lo largo de los siglos³⁷.

El séptimo objetivo de este trabajo se relaciona con cómo el ejercicio de poder, desde los docentes, condiciona el desarrollo de los y las estudiantes de medicina. Para lo anterior, se recogieron varios elementos referentes al ambiente académico. El ambiente se describe como excesivamente técnico, por ende, más asociado a características masculinas. Al valorarse estos atributos, persiste cierto tipo de cultura en la facultad de medicina, que además se cruza con las jerarquías hospitalarias. Los estudiantes se centrarían en lo técnico, pero no en lo relacional. Una docente comenta que mientras se siga valorando esa cultura, las formas de poder masculinas seguirán predominando. Sobre lo anterior, Bleakley⁴⁰ aporta una mirada interesante tomando al psicoanalista Alfred Adler como referente al describir “la protesta masculina”. La medicina moderna se entiende como una institución patriarcal, donde los médicos, al presenciar tanto sufrimiento deben protegerse objetivizando y distanciándose para no cargar con dicho sufrimiento. Sin embargo, esto tendría efectos contraproducentes en la disminución de la empatía, enseñando a los estudiantes a objetivizar también a sus pacientes.

Uno de los primeros temas que tienen significancia para los entrevistados, especialmente los y las estudiantes, es el trato justo. Se vuelve a mencionar la distinción que se hace entre estudiantes varones extrovertidos, quienes tenderían a formar buenos lazo con los docentes. Los y las estudiantes notan como, desde primer año, se presta más atención a alumnos que alumnas, aunque la mejor alumna sea mujer. Una estudiante comenta cómo

en su curso las mejores eran alumnas, pero los docentes no las tomaban en cuenta; en cambio a los que se sentaban adelante y hacían muchas preguntas sí, quienes solían ser varones. Las estudiantes afirman sentir mucho más el peso de su género en el ámbito clínico, donde la relación es más directa, versus el aula, donde son muchos por sección. En el estudio de Castro y Erviti²⁸, al analizar el currículum oculto de la carrera de medicina en una Universidad mexicana, surge el proceso llamado “disciplinamiento de género”, donde desde los primeros años las mujeres deben superar agresiones para probar que realmente quieren ser médicas. Esto se entiende desde la noción de que estudiar una carrera es irrelevante para ellas cuyo cometido fundamental es desempeñarse como amas de casa, esposas y madres.



Sobre el trato entre pares, mucho de lo comentado anteriormente desde docentes varones a estudiantes se replica, como por ejemplo el acoso por parte de compañeros con ciertas características tales como, heterosexuales, de clase alta, de actitud muy dominante, que además tienen buenas relaciones con sus docentes. Las y los alumnos reflexionan que estas personas terminan luego siendo médicos y sus mismos docentes, replicando este ciclo de violencia. Se comenta el ejemplo respecto a que, en un grupo de chat, las alumnas debieron retirarse y generar uno especialmente para mujeres, ya que temían realizar preguntas en el grupo general por miedo a burlas de sus compañeros. La discriminación de género se concreta por medio de acciones, como la anterior relatada, que tienen por objetivo excluir a las mujeres de los espacios masculinos de la medicina⁴⁶. Sobre las presiones y exigencias, los estudiantes comentan que han vivido situaciones donde deben prepararse

psicológicamente para enfrentar el trabajo con un profesor “super macho”. Comentan también, que temprano en la carrera se les exige reprimir sus emociones, superar las cosas rápido y que la relación con el paciente sea buena, pero no como para que llegue a afectar. Para los y las estudiantes la emocionalidad se vuelve un obstáculo para alcanzar lo que los docentes quieren, se ve como una debilidad a suprimir. Castro y Erviti²⁸ señalan en su libro que a los estudiantes de medicina se les entrena en “atención distante”, donde debe aprender a regular su involucramiento personal con los pacientes. Es por ello, que se desarrolla cierto cinismo que los estudiantes y médicos transfieren a su trabajo y sus relaciones con los demás. Como resumen, Hernández-Vargas y Dickinson-Bannack¹³ indican que si bien en la formación aún se les indica el no involucrarse emocionalmente con los pacientes, esto resulta poco natural, porque los y las estudiantes son seres humanos que sienten y se mueven por emociones; más aún cuando profesionales, deben enfrentar muchas situaciones de sufrimiento, muerte y la inteligencia emocional debe ser materia prima para saber cómo afrontar estas experiencias de forma adecuada, ayudando a los pacientes y protegiéndose del sufrimiento. Por ello, parece contraproducente el promover la supresión de emociones básicas, que, además, a largo plazo contribuirían a una salud mental y un rendimiento más pobre¹¹.

Los estudiantes hablan de hostigamiento por parte de los docentes, donde incluso sin saber qué error han cometido, serán reprendidos de igual manera.

Otra situación, que se ha esbozado en párrafos anteriores, referente al ejercicio del poder desde los docentes a los estudiantes es el maltrato. Los estudiantes comentan aspectos

relativos a agresividad, maltrato verbal, minimizarlos cuando se equivocan, actitudes de prepotencia, superioridad e intimidación e incluso abuso de poder. Esto se condice con lo encontrado por Maida et al.¹¹ en su investigación, donde 86,1% de los y las estudiantes reportaron percibir dos o más incidentes abusivos. De los distintos tipos de abuso percibidos, el más frecuente fue el trato humillante, tanto verbal como psicológico.

Los estudiantes relacionan lo anterior con personalidades narcisistas y ególatras por parte de sus docentes, quienes además gozan de impunidad para expresarse de esta forma, ya que son requeridos por las instituciones. Esta descripción coincide con lo encontrado por Falco⁵⁰, quien indica que en estudios llevados a cabo entre médicos, destacan dos tipos de rasgos de personalidad, tales como la obsesión-compulsión (rigidez, obstinación, perfeccionismo, excesiva dedicación al trabajo) y el narcisismo (ausencia de empatía, arrogancia, requiere admiración, fantasía de éxito y poder).

Los y las estudiantes, consideran algo típico de su carrera y formación el esperar ser menospreciados, especialmente en la práctica clínica. Entre los mismos estudiantes se recomiendan “dejar pasar” estas situaciones de maltrato, para no generarse más problemas. El estudiante al ingresar a una comunidad médica u hospitalaria con normas y códigos propios, debe adaptarse para poder formar parte de esta, una vez adaptado a este ambiente, muchos de los comportamientos abusivos son considerados como manifestaciones comunes en la interacción institucional¹⁴. Las y los estudiantes se sienten sin apoyo e impotentes antes estas situaciones, temen quedar marcados. Chávez-Rivera et al.¹⁰ indican que, para que la denuncia ocurra, se necesitan rebasar tres barreras: identificar

el maltrato como algo anormal, atreverse a denunciar y confiar en las autoridades para que puedan combatirlo. Si bien el maltrato es percibido como tal, la víctima frecuentemente considera que denunciar podría ser contraproducente o inútil.

Los estudiantes sienten como injusto el maltrato ante sus errores, porque precisamente están ahí para aprender. Temen las críticas, que los hagan sentir estúpidos y, en general, comentarios vejatorios que oyen también dirigidos a los pacientes por parte de los médicos. Los y las estudiantes comentan que influye ser hombre o mujer en el maltrato. Las alumnas reportan mayor agresividad por parte de los docentes, frente a sus errores, versus lo que pueda recibir un compañero, a quienes se lo dejan pasar. Esto concuerda con lo encontrado por Moreno et al.⁴⁵, quienes señalan que las estudiantes que se encuentran en grupos exclusivos de varones, consideran que deben poner mayor empeño, no equivocarse, demostrar que tienen el derecho a estar ahí, mostrar seriedad y profesionalismo, sintiéndose constantemente menos capaces que sus compañeros.

Las alumnas comentan que cuando llegan al mundo de hombres que es medicina, muy masculino, muy machista, deben adaptarse, desde cómo les dicen las cosas, la forma en que las miran, que les pongan caras desagradables y ellas sienten que eso no lo harían con alguien igual a ellos. Solís¹² plantea que lo anterior correspondería a un “clima frío”, la manera en que los docentes invisibilizan, niegan la palabra, descalifican o discriminan a las mujeres en el aula, generan este clima, resultado de la acumulación de conductas discriminatorias abiertas y sutiles. Se produciría, por ejemplo, cuando se dirigen más a menudo a estudiantes varones que mujeres, cuando hacen preguntas de seguimiento a

ellos y no a ellas o cuando se enfocan más en la apariencia de las alumnas que en sus capacidades.

En relación con los miedos de los estudiantes, uno de los principales se relaciona con lo académico, como miedo a reprobado, tener malas notas, tener repercusiones en sus pasantías, perder la práctica, que se les ignore o no se les preste atención, que se deje de enseñarles deliberadamente. Por ejemplo, si un estudiante no cumple con algo solicitado, como sanción se le puede decir que estará un mes sin operar, perdiendo experiencia. Según lo reportado por Nagata-Kobayashi et al.⁵¹, en general, tanto alumnas como alumnos han experimentado abuso académico, como asignar tareas como castigo, amenazar con una mala nota, ser amenazado con reprobado, experimentar competencia injusta, que hagan comentarios negativos sobre convertirse en médico. Se incluiría también dentro de esta categoría el ignorar o hacer perder oportunidades de aprendizaje¹⁰.

Unas estudiantes informan temer a la sexualización, quedarse sola con un médico. Temen que su ropa o maquillaje sea calificado, desde desordenada a expuesta, por lo cual piensan mucho en cómo presentarse. Prefieren examinar mujeres que hombres, ya que temen que un paciente se sobrepase, sin saber cómo defenderse, porque tendrían que aguantar malos tratos por parte del docente al haber respondido. Así también, temen que responder a los médicos las deje marcadas, pudiendo afectar su ramo, su internado y que queden identificadas con otros docentes. Esto se entendería como un temor fundado, como señalan Nagata-Kobayashi et al.⁵¹, la experiencia de abuso es mucho más frecuente en alumnas, donde más de la mitad ha experimentado acoso sexual durante uno de sus turnos, siendo

el principal agresor el médico que les enseña, sumado, además, a la cercanía que se produce en este tipo de trabajo.

Las alumnas tienen mucho miedo a la crítica, ya que sienten que han trabajado mucho para posicionarse y que, por un comentario agresivo, deban tirar todo el trabajo que han hecho. El maltrato repercute en la salud en forma de estrés, tristeza, depresión, nerviosismo, tensión, insatisfacción en las actividades, culpa y miedo. En ese sentido, las mujeres aparecen significativamente más afectadas en su salud mental y física, presentando menor autoconfianza, autoestima y más aislamiento⁴⁵.

Finalmente, otro aspecto que ha sido abordado también a lo largo de este trabajo es el del sexismo en el ambiente académico. Académicamente, a las alumnas se les exige más, se les desmotiva a continuar en ciertas especialidades (porque podrían querer ser madres), se les quitan espacios y cuando van ingresando a la práctica se van sintiendo más abandonadas. Por ejemplo, la percepción de que la cirugía demanda demasiado tiempo, que el trabajo durante la residencia es extremo y que el estilo de vida de los cirujanos no es compatible con una vida familiar y social plena, desalienta a muchas mujeres de hacerse cirujanas²⁶.

Una docente comenta que cuando era estudiante y tenía compañeras embarazadas, se las cuestionaba, desde una culpabilización, por el tema del tiempo y del rendimiento y luego, que será mala madre si quiere volver pronto. Moreno et al.⁵² sostienen que las dificultades derivadas del cuidado de los hijos y del hogar que todavía son atribuidas en gran parte al rol femenino, pueden interferir en las percepciones que tienen los profesores y la

comunidad con respecto a la calidad del servicio y a la dedicación hacia el mismo que puedan efectuar las mujeres.

Las alumnas comentan situaciones donde varias compañeras han rendido bien y compañeros no han asistido y aun así tienen mejores notas. Una alumna comenta como un médico invitó a todos sus compañeros de ayudantía a una disección y a ella no. Se tiende a infravalorar la inteligencia de las estudiantes, frenando de antemano sus posibilidades y no entregándoles la misma atención a su aprendizaje o no alentándolas a diferencia de sus compañeros⁴⁵.

Las estudiantes temen utilizar cierta ropa por miedo a sentirse expuestas, que los docentes, o incluso los pacientes, las miren o les hagan comentarios. Expresan que sus compañeros no deben preocuparse de eso, pero que ellas siempre están con la presión de que se rompa el límite y dejen de verlas como estudiantes y pasar a ser un objeto sexual. En este sentido, el currículum oculto opera como mecanismo de disciplinamiento de género en las mujeres y contribuye a que muchas hayan normalizado que quienes ocupan una posición superior (docentes, residentes, médicos e incluso pacientes) desnuden con un recorrido visual, examinen los cuerpos, hagan gestos de aprobación o desagrado, formulen comentarios soeces, o se burlen de distintas maneras; lo que las coloca en una posición de desventaja, incomodidad y de vigilancia permanente de sus actos¹². En el ámbito clínico, sobre todo, se sienten desprotegidas porque no sienten que haya reglamentos que las respalden. La práctica clínica, al ser más solitaria, se suele pasar más tiempo a solas con el médico, sin que haya nadie a quien recurrir en el caso que ocurra algo. Como señala Solís¹², en la clínica,

los actores que perpetran el acoso y hostigamiento sexual se multiplican, a diferencia del espacio en aula, no son sólo ya los compañeros y los docentes; se suman ahora los residentes, los miembros del equipo de salud, los directivos de la institución hospitalaria, los pacientes, por mencionar algunos. Maida et al.¹¹ complementan, indicando que en séptimo año se evidencia un incremento notorio en la percepción de abuso sexual, lo que se podría explicar por el aumento del contacto individual docente-estudiante y las largas horas de trabajo propias del internado.

Entre las alumnas se recomiendan bloquear de redes sociales a becados o médicos con los que tengan que compartir, ya que se han visto hechos donde éstos se comparten fotos de las estudiantes en grupos cerrados. En el estudio realizado por Moreno et al.⁴⁵, se indica que durante los primeros años de enseñanza los agresores son compañeros, a partir del cuarto año son los médicos. Otros estudios señalaron a hombres en posición de poder como profesores de clínica, médicos de base o residentes.

Los pacientes no se refieren a ellas como doctora, sino como “señorita”, incluso con las médicas más experimentadas. Con los varones siempre se asume que son médicos.

Particularmente en cirugía, un estudiante teoriza que los mismos cirujanos perpetúan el alejar a las mujeres del rubro, amedrentándolas. Sobre esto en específico, Cortés-Flores et al.²⁶ refieren que algunas de las estudiantes de medicina no solicitan carreras quirúrgicas debido a malas experiencias en sus rotaciones, la falta de asesoría y deseo de un mejor estilo de vida fuera del ámbito profesional. Conscientemente o no, las estudiantes de medicina tienden a buscar programas en los que otras mujeres (residentes y adscritos) han

sido aceptadas, respetadas y exitosas. Una alumna suma que, por el hecho de ser hombre, los cirujanos les abren un espacio de validación, lo escuchan más, lo incluyen en las bromas, le tienen más confianza, mientras las estudiantes no podrían compartir ese espacio ni estar a la misma altura. Fundamentalmente, esto contribuye a la segregación de especialidades por género, produciendo una división de trabajo sexista que permea la cultura médica y reproduce la estructura patriarcal y heteronormativa de la medicina⁴⁶; entiéndase, por ejemplo, hombres a cirugía, mujeres a pediatría. Algo altamente comentado a lo largo de las entrevistas, tanto por docentes como por estudiantes.

Las alumnas comentan cómo los becados parecen amigos de los médicos, mientras las becadas deben mantener distancia y seriedad para hacerse respetar. Cortés-Flores et al.²⁶ complementan mencionando que, por ejemplo, en las especialidades quirúrgicas, donde siempre ha dominado el género masculino, la inclusión del llamado sexo débil no es bien visto y mucho menos bien recibido. Al igual que todas las profesiones de las mismas características, la mujer que “compite” o trabaja con hombres, tiene que trabajar el doble para poder demostrar sus capacidades.

Moreno et al.⁴⁵ reportan que el hostigamiento sexual se manifiesta en invitaciones a salir por parte de un docente, bromas poco delicadas, miradas incómodas, preguntas y pláticas sexuales indeseadas, piropos obscenos, insinuaciones de relación sexual, atención sexual indeseada o chantaje académico. Los alumnos comentan que en grupos de varones se hacen chistes de connotación sexual y explícitos. Un alumno comenta que un médico, con un grupo de alumnos varones hacía chistes y comentarios horribles, machistas, sobre

violación y que situaciones así eran validadas por estos grupos, ya sea para establecer lazos estrechos con los docentes, por temor a confrontar y en el peor de los casos, por pensar también así.

Para concluir este trabajo, es necesario indicar que el objetivo principal de la investigación era caracterizar el tipo de poder que se establece en relación con el género, entre docentes y estudiantes; y esto se logró describir, tanto en la presencia de los cinco tipos de poder utilizados: coerción, recompensa, de conocimiento, legítimo y referente, como en su relación e influencia con el género de quiénes recibían estas expresiones. Por un lado, se encontró que las alumnas siempre resultaron perjudicadas en la aplicación o medición de estas expresiones de poder por parte de sus docentes, fundamentalmente varones, así también en términos generales, el poder se expresó a través de otros mecanismos como el trato justo o injusto, el trato entre pares, las presiones y exigencias de la carrera, el maltrato recibido por los estudiantes, sus miedos y el sexismo, mediado por otras variables tales como la procedencia, la clase socioeconómica, el vínculo con los docentes, la apariencia física y la orientación sexual. Si bien todo lo anterior, también afectó a alumnos varones, en mayor medida el resultado siempre fue más negativo para las alumnas.

Algunas limitantes de este estudio, hacen referencia con la tipología de poder propuesta por French y Raven¹⁷, la cual ha sido criticada conceptualmente por el origen que detenta a cada tipo de poder revisado, por ejemplo, la fuente del poder de recompensa es quien ostenta la capacidad de administrar resultados que son reforzadores, mientras la fuente del poder referente es la percepción de atractivo o carisma de una persona.

Por otro lado, otra limitante fue que el maltrato cuando es parte tan profunda de una cultura tiende a invisibilizarse, por lo que muchos de los y las entrevistados pudieron pasar por alto o normalizar situaciones que en otros contextos serían fuente de interés para este trabajo. Así también, la deseabilidad social juega en contra de la recopilación de información, ya que, al puntualizar temas tan delicados, existe la posibilidad de que éstos no se detallen o se comenten tan abiertamente, por la necesidad de los y las entrevistados de no exponerse ellos, ni las instituciones donde estudian o trabajan.

A futuro, también resultaría recomendable contar con más técnicas de producción de información como observaciones de campo y etnografías, que permitieran fortalecer y nutrir las ya utilizadas. Además, se requeriría contar con mayor diversidad institucional para conocer una realidad más acabada del fenómeno del poder y el género en interacción dentro de la carrera de medicina. Sobre ello, también podría ser una limitante el no poder extrapolar toda esta información a otras carreras.

Algunas líneas de investigación que parecen apropiadas abordar a la luz de estos resultados serían, como se mencionó recientemente, la ampliación del estudio a las realidades de otras carreras, que es lo que ocurre con esta situación en el contexto de alumnos de postgrado, la repercusión de la mantención de estas conductas y jerarquías de poder en el ámbito profesional, por ejemplo con usuarios, usuarias y equipos de trabajo; y, finalmente, abrir la línea de investigación respecto a la cultura elitista en medicina y cómo influye y afecta el ambiente docente y clínico.

En base a los resultados revisados, conviene realizar sugerencias en relación con el refuerzo de los canales de denuncia que poseen los estudiantes para confrontar las diversas situaciones de maltrato relatadas, además de profundizar el compromiso de las instituciones con ambientes saludables de aprendizaje. Las y los estudiantes necesitan autoridades alertas y comprometidas en preservar ambientes seguros, pero también, sanciones claras para quienes cometen estos actos.

Otra sugerencia, podría ser el robustecer los procesos de reclutamiento y selección del personal docente, profundizando no sólo en las capacidades técnicas de los y las docentes, sino también en aspectos de personalidad, que podrían ser medibles a través de psicometría proyectiva y corroborado a través de entrevistas personales.

Sobre lo anterior, los y las docentes también requieren apoyo en mejorar la cultura en la que están insertos, por ellos sería recomendable generar instancias de capacitación, como por ejemplo en inteligencia emocional, habilidades comunicacionales, manejo del estrés y desarrollo personal, no sólo pensando en mejorar sus habilidades de docencia, sino también pensando en ellos como humanos que deben estar en constante presión, cumpliendo con su trabajo profesional, pero también, desempeñándose en una cultura altamente competitiva y jerarquizada.

Otro tipo de capacitación sugerida podría ser en perspectivas de género y feminismos, comprendiendo que estos son los temas que actualmente están vigentes y atraviesan las vivencias de las y los estudiantes y que, como ya se han manifestado, continuarán haciéndolo en orden del cambio de paradigma que nuestra sociedad está viviendo. Hay que

acercar a los y las docentes en la comprensión de estos cambios, en ayudarlos a abrazarlos, ya que, de no ser así, las manifestaciones y las demandas de las alumnas continuarán pareciéndoles lejanas o expresiones pasajeras de la juventud, volviendo a replicar un ciclo enraizado que continuará oprimiendo a gran parte de la población.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Strauss A, Corbin J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: Universidad de Antioquía; 2002.
2. Castillo M. La profesión docente. Rev Med Chile [Internet]. 2010; 138(7): 902–907. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf> [Consultado el 8 de Diciembre de 2019].
3. Subirats M. De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. Rev. Asoc. Sociol. Educ. [Internet]. 2016; 9(1): 22–36. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401/7994> [Consultado el 17 de Diciembre de 2019].
4. Bartual-Figueras M, Carbonell-Esteller M, Carreras-Marin A, Colomé-Ferrer J, Turmo-Garuz J. La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. Revista d'Innovació Docent Universitària [Internet]. 2018; (10): 92–101. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/120325/1/677214.pdf>.
5. **Montero** P. Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. Ensaio [Internet]. 2007; 15(56): 341–350. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a03v1556.pdf> [Consultado el 18 de Diciembre de 2019].
6. Luna de la Luz V, Varela M, Fortoul T. Conflictos entre profesores y estudiantes al iniciar la formación médica: un estudio con incidentes críticos. En: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. 2019; 8(31): 9–17. Disponible en : <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1872.pdf> [Consultado el 14 de Diciembre de 2019].
7. Foucault M. Vigilar y Castigar. Madrid: Editorial Siglo XXI; 1984.
8. Esteban K. La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. Horizonte de la Ciencia [Internet]. 2015; 5(9): 127–133. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420558.pdf> [Consultado el 8 de Diciembre de 2019].

9. Stubbs M, Delamont S. Las relaciones profesor-alumno. Madrid: Oikos-Tau; 1978.
10. Chávez-Rivera A, Ramos-Lira L, Abreu-Hernández L. Una revisión sistemática del maltrato en el estudiante de medicina. *Gac Med Mex* [Internet]. 2016; 152: 796–811. Disponible en: www.anmm.org.mx [Consultado el 11 de Diciembre de 2019].
11. Maida A, Herskovic V, Pereira A, Salinas-Fernández L, Esquivel C. Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina. *Rev Med Chile* [Internet]. 2006; 134: 1516–1523. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872006001200004&script=sci_arttext [Consultado el 23 de Enero de 2020].
12. Solís J. Ser Mujer y estudiar Medicina: Una mirada a la violencia de género en el campo médico. En: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0568.pdf> [Consultado el 19 de Diciembre de 2019].
13. Hernández-Vargas C, Dickinson-Bannack M. Importancia de la inteligencia emocional en Medicina. *Inv Ed Med* [Internet]. 2014; 3(11): 155–60. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-50572014000300006&lng=es&nrm=iso [Consultado el 23 de Enero de 2020].
14. Munayco-Guillén F, Cámara-Reyes A, Muñoz-Tafur L, Arroyo-Hernández H, et al. Características del maltrato en estudiantes de medicina de una universidad pública del Perú. *Rev Peru Med Exp Salud Publica* [Internet]. 2016; 33(1): 58–66. Disponible en: <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2016.331.2008> [Consultado el 22 de Enero de 2020].
15. Ball J. Foucault y la Educación: Disciplinas y Saber. Madrid: Narcea; 1993.
16. Scott J. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: James A, Nash M (eds). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. 1990. pp. 23–58.
17. French J, Raven B. The bases of social power. In: Cartwright D (ed). *Studies in social power*. Michigan: Michigan University; 1959. pp. 150–157.
18. Palma I. Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Anales de la Universidad de Chile*

- [Internet]. 2018; 7(14): 89–107. Disponible en: <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/51140/53504/>
19. Lampert M. Definición del concepto de “sexismo”: influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género. Santiago; 2018.
 20. Nash C. Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*. 2018; (25): 123–134.
 21. Contreras G. Investigaciones y publicaciones. Observatorio de equidad de género. Buenos Aires; 2011.
 22. Martínez-González A, Martínez-Stack J, Buquet-Corneto A, Díaz-Bravo P, Sánchez-Mendiola M. Satisfacción de los estudiantes de medicina con el desempeño de sus docentes: género y situaciones de enseñanza. *Inv Ed Med*. 2012; 1(2): 64–74.
 23. Basow S, Silberg N. Student Evaluations of College Professors: Are Female and Male Professors Rated Differently? *J Educ Psychol*. 1987; 79(3): 308–314.
 24. Bennett S. Student Perceptions of and Expectations for Male and Female Instructors: Evidence Relating to the Question of Gender Bias in Teaching Evaluation. *J Educ Psychol*. 1982; 74(2): 170–179.
 25. Rodríguez-de Romo A. Las mujeres en la Academia Nacional de Medicina de México: Análisis de su inserción y ubicación en la élite médica. *Gac Med Mex*. 2008; 144(3): 265–270.
 26. Cortés-Flores A, Fuentes-Orozco C, López-Ramírez M, Velázquez-Ramírez G, et al. Medicina académica y género. La mujer en especialidades quirúrgicas. *Gac Med Mex*. 2005; 141(4): 341–4.
 27. Follegati L. Feminismo y universidad. Reflexiones desde la U. de Chile para una educación no sexista. En: *Red Chilena contra la Violencia hacia las mujeres. Educación No Sexista Hacia una Real Transformación* [Internet]. Santiago: Andros Impresores; 2016. pp. 121–133. Disponible en: https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf [Consultado el 9 de Diciembre de 2019].

28. Castro R, Erviti J. Sociología de la práctica médica autoritaria: violencia obstétrica, anticoncepción inducida y derechos reproductivos. 1ª ed. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, editor. Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México; 2015. 320 p.
29. Castillo J. Equidad educativa y género en Chile: estado de situación del sistema educativo y relaciones de género en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* [Internet]. 2011; 5(1): 33–48. Disponible en: https://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_publ7.pdf [Consultado el 9 de Diciembre de 2019].
30. Castro R, Bronfman M. Teoría feminista y sociología médica: bases para una discusión. *Cad Saude Publica* [Internet]. 1993; 9(3): 375–394. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/24.pdf> [Consultado el 9 de Diciembre de 2019].
31. Matus-Betancourt O, Schilling-Norman M, Ortega-Bastidas J, Pérez-Villalobos C, et al. Higher education inclusion and its dimensions: A theoretical proposal. *MedEdPublish* [Internet]. 2018; 7(1): 1–13. Disponible en: <https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000029.1> [Consultado el 24 de Enero 2020].
32. Pacheco C, Cabrera J, Mazón M, González I, Bosque M. Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Rev Cienc Med Pinar Rio*. 2014; 18(5): 863–877.
33. González A. Géneros, diversidad y educación. La Habana: Universidad Pedagógica Enrique José Varona; 2004. pp. 1–10.
34. Mayorga K. Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Bus Rev* [Internet]. 2018; 18: 137–144. Disponible en: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf [Consultado el 23 de Enero 2020].
35. Moreno C. Introducción a los conceptos de sexualidad y género. [Internet]. Santiago; 2015. (Material del curso “Sexualidades en la escuela” impartido en UAbierta 2015).

36. Araya S. Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación* [Internet]. 2004; 4(2): 1–13. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088> [Consultado el 10 de Diciembre de 2019].
37. Lomas C. La dictadura del patriarcado y la insurgencia masculina (menos “hombres de verdad” y más humanos). *Revista La Manzana* [Internet]. 2008; 3(6): 1–7.
38. Hernández Y. Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas* [Internet]. 2006; 13(1): 1–11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296009.pdf> [Consultado el 24 de Enero de 2020].
39. Bordieu P. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus; 1991. 453 p.
40. Bleakley A. Gender matters in medical education. In: *Patient-Centred Medicine in Transition. Advances in Medical Education*, vol 3. Springer, Cham. pp. 111-126.
41. Ruiz M. Sexos sexistas o sesgos de género en la atención sanitaria. En: *Sesgos de género en la atención sanitaria. Serie Nueva Salud Pública*. España: Escuela Andaluza de Salud Pública. 2009. pp. 27–29. Disponible en: https://escueladesalud.castillalamancha.es/sites/escueladesalud.castillalamancha.es/files/easp_nsp_sesgos_genero_nueva_sp_vinculado.pdf [Consultado el 21 de Enero de 2020].
42. Rieder A. State of the art gender Medicine. *J Men’s Heal Gend*. 2006; 3(1): 7–9.
43. Arcos E, Poblete J, Molina I, Miranda C, et al. Perspectiva de género en la formación de profesionales de la salud: Una tarea pendiente. *Rev Méd Chile* [Internet]. 2007; 135: 708–17. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v135n6/art04.pdf> [Consultado el 10 de Enero de 2020)].
44. Luján N, García C. Homofobia sutil en espacios universitarios. *Reencuentro Género y Educ Super*. 2017; 74(Julio-Diciembre): 106–126.
45. Moreno L, Quezada H, Guevara E, Ibarra N, Martínez N, Pedraza R. Las relaciones de género y el maltrato en las escuelas de medicina: una agenda pendiente en México y el mundo. *Gac Med Mex*. 2016; 152(6): 812–818.

46. Villanueva M. Discriminación, maltrato y acoso sexual en una institución total: la vida secreta de los hospitales escuela. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*. 2019; 5(1): e366.
47. Escobar F, López-Torres J. ¿Qué determina la elección de una Especialidad en Medicina? *Rev Clin Med Fam*. 2008; 2(5): 216–225.
48. Lifshitz A. Ética en la docencia médica. *Gac Méd Méx*. 2000; 136(4): 399–404.
49. Hasan T, Bani I, Ageely H, Fauzi M. An Ideal Medical Teacher. *Educ Med J*. 2011; 3(1): e54–e59.
50. Falco E. Personalidad del médico. ¿Un factor de riesgo? *Rev CONAMED*. 2016; 21(3): 136–41.
51. Nagata-Kobayashi S, Sekimoto M, Koyama H, Yamamoto W, et al. Medical student abuse during clinical clerkships in Japan. *J Gen Intern Med*. 2006; 21(3): 212–218.
52. Moreno P, Sanabria P, González L, Quevedo C, Valencia L. ¿"Sutilezas" de la discriminación y la violencia basada en el género? Situación de los y las estudiantes de pregrado y posgrado de una facultad de medicina en Bogota D.C. *Rev Med*. 2015; 23(1): 29–39.
53. SERNAM. Documento de Trabajo N° 117: Análisis de Género en el Aula [Internet]. Santiago; 2009. Disponible en: http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==-%0AA%0Análisis_de_Genero_en_el_Aula [Consultado el 24 de Diciembre de 2019]
54. Flick U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata; 2012.
55. García C, Carrasco G, Mendoza M, Pérez C. Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción , Chile : Un proceso de co-construcción. *Estud Pedagógicos* [Internet]. 2012; 38(2): 169–185. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art11.pdf> [Consultado el 22 de Diciembre de 2019].

56. Rajan S, Krishnan V. Impact of gender on influence , power and authoritarianism. *Women Manag Rev* [Internet]. 2002; 17(5): 197–206. Disponible en: <http://www.rkvenkat.org/sangy.pdf> [Consultado el 9 de Diciembre de 2019].
57. Vieytes R. Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Primera Ed. Buenos Aires: Editorial de las ciencias; 2004. 745 p.
58. Glaser B, Strauss A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press; 1967.
59. Rancich A, Donato M, Gelpi R. Incidentes moralmente incorrectos en la relación docente-alumno en educación médica. *Rev Argent Cardiol*. 2011; 79(5): 423–428.





Anexo I: Guion temático grupo focal con alumnos

INTRODUCCIÓN: Presentaciones, contextualización.


Objetivo general	Objetivos específicos	Temas	Subtema (Esto es lo que guía la entrevista, no pueden faltar).	Preguntas de aproximación
Caracterizar el tipo de poder que se establece en relación con el género, entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva de estudiantes y docentes de medicina, de dos universidades chilenas.	Describir el uso del poder por coerción en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.	Poder por coerción en relación con el género	Rol del género en el poder por coerción: Poder para aplicar consecuencias negativas de forma diferenciada en base al género.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entienden por coerción? 2. ¿Cómo relacionarían ese concepto con el poder? 3. ¿Pueden comentarme alguna experiencia donde se observe el poder por coerción en el aula? 4. ¿En qué situaciones se producen consecuencias negativas para Uds. Dentro del contexto de aula? 5. ¿Qué ejemplo de castigo o consecuencia negativa podrían darme? 6. ¿Qué diferencias observan cuando las consecuencias son para alguien de género femenino y alguien de género masculino?
	Describir el uso del poder por recompensa en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.	Poder de recompensa en relación con el género	Rol del género en el poder por recompensa: Capacidad de implementar recompensas de forma diferenciada en base al género.	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Qué entienden por recompensa? 8. ¿Cómo lo relacionan con poder? 9. ¿De qué manera se sienten recompensados por los docentes? 10. ¿Por qué motivos los suelen recompensar? 11. Entre personas de género masculino y personas de género femenino ¿quiénes reciben recompensas con mayor frecuencia? ¿Por qué creen que es así? 12. ¿Qué diferencias perciben en las recompensas que se le dan a una persona de género femenino y otra de género masculino?
	Describir el uso del poder por conocimiento en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.	Poder por conocimiento en relación con el género	Rol del género en el poder por conocimiento: Capacidad de ser reconocido como experto en un campo determinado, favoreciendo o en desmedro del género de la persona que lo ostenta.	<ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Qué entienden por poder por conocimiento? 14. ¿Los docentes reconocen a los estudiantes por su conocimiento? ¿Cómo lo hacen? 15. ¿Qué diferencias han observado cuando se reconoce a alguien de género femenino y a alguien de género masculino? ¿A quién se reconoce con más frecuencia según su experiencia? 16. Uds. Como alumnos, ¿han observado si sus compañeros hacen diferencia en reconocer el nivel de conocimiento entre un docente de género masculino y una de género femenino? ¿Por qué creen que puede ocurrir eso?

	<p>Describir el uso del poder legítimo en relación con el género en las interacciones entre el personal docente y alumnos.</p>	<p>Poder legítimo en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder legítimo: Capacidad de administrar a otro, sentimientos de obligación o responsabilidad, de forma diferenciada en base al género.</p>	<p>17. ¿Qué entienden por poder legítimo? 18. ¿Cómo relacionarían el poder legítimo con el concepto de autoridad? 19. ¿De qué manera se relaciona el ejercicio de la autoridad con el género masculino y femenino de los docentes? 20. Según su experiencia como alumnos, ¿los compañeros suelen validar como autoridad a personas de género femenino o masculino? ¿Por qué creen que es así?</p>
	<p>Describir el uso del poder de referencia en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.</p>	<p>Poder de referencia en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder referente: Distinciones de identificación o influencia en base a la valoración que otros hacen del género.</p>	<p>21. ¿Qué entienden por poder de referencia? 22. ¿De qué manera relacionarían el poder con el carisma en una persona? 23. ¿Qué características debe tener un docente para considerarlo influyente o carismático? ¿Y un alumno? 24. ¿De qué forma podría relacionarse el género de un docente y la percepción de influencia sobre sus estudiantes? 25. En base a su experiencia como estudiantes ¿qué diferencias existe entre una persona de género masculino carismática y una de género femenino?</p>




Al cierre: ¿Qué le gustaría agregar a lo que ya se dijo? o De todo lo comentado, ¿cuáles serían las tres ideas más importantes que rescatarían de la entrevista? ¿Hay algún tema relevante para el estudio que nos haya faltado abordar?

Anexo II: Guion temático entrevista docentes de medicina

Objetivo general	Objetivos específicos	Temas	Subtema (Esto es lo que guía la entrevista, no pueden faltar).	Preguntas de aproximación
<p>Caracterizar el tipo de poder que se establece en relación con el género, entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva de estudiantes y docentes de medicina, de dos universidades chilenas.</p>	<p>Describir el uso del poder por coerción en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.</p>	<p>Poder por coerción en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder por coerción: Poder para aplicar consecuencias negativas de forma diferenciada en base al género.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende Ud. por poder por coerción? 2. ¿En qué circunstancias se producen consecuencias negativas para los estudiantes? 3. ¿Qué consecuencias negativas suelen recibir los estudiantes cuando incumplen alguna norma? 4. En su experiencia docente, al revisar la práctica de otros colegas ¿Qué distinciones ha observado en la aplicación de consecuencias negativas en base al género de los alumnos? 5. Cuando Ud. Era estudiante ¿qué diferencias observó respecto a su género y las consecuencias negativas tras alguna situación determinada?
	<p>Describir el uso del poder por recompensa en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.</p>	<p>Poder de recompensa en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder por recompensa: Capacidad de implementar recompensas de forma diferenciada en base al género.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué entendería Ud. por poder por recompensa? 7. ¿En qué circunstancias se producen recompensas, de cualquier tipo, hacia los estudiantes? 8. ¿Qué tipo de recompensas aplica Ud. a sus estudiantes? 9. ¿Qué diferencias percibe en los estudiantes cuando se recompensa a una persona de género femenino y otra de género masculino? 10. En su experiencia ¿qué tipo de recompensas reciben los alumnos de género masculino en contraste a las alumnas de género femenino?
	<p>Describir el uso del poder por conocimiento en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.</p>	<p>Poder por conocimiento en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder por conocimiento: Capacidad de ser reconocido como experto en un campo determinado, favoreciendo o en desmedro del género de la persona que lo ostenta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Qué entiende Ud. por poder por conocimiento? 12. ¿De qué forma vincularía el poder con el conocimiento en determinada área? 13. En base a su experiencia ¿Cómo ha sido recibido por los estudiantes su conocimiento en el área en la cual realiza docencia? En ese ámbito ¿Qué diferencias ha percibido en ese reconocimiento por parte de

				<p>los alumnos hacia colegas de distinto género al suyo?</p> <p>14. ¿Cómo piensa Ud. que podría afectar el género de un docente en el reconocimiento que se hace en su capacidad de experto sobre un tema?</p>
	<p>Describir el uso del poder legítimo en relación con el género en las interacciones entre el personal docente y alumnos.</p>	<p>Poder legítimo en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder legítimo: Capacidad de administrar a otro, sentimientos de obligación o responsabilidad, de forma diferenciada en base al género.</p>	<p>15. ¿Qué entiende Ud. por poder legítimo?</p> <p>16. ¿Cómo relacionaría Ud. el poder legítimo con el concepto de autoridad?</p> <p>17. ¿De qué manera se relaciona el ejercicio de la autoridad con el género masculino y femenino de los estudiantes?</p> <p>18. En base a su experiencia con colegas ¿De qué forma ejercen el poder legítimo con alumnos de género femenino y personas de género masculino? ¿Qué distinciones percibe?</p>
	<p>Describir el uso del poder de referencia en relación con el género dentro de los intercambios que se producen entre el personal docente y alumnos.</p>	 <p>Poder de referencia en relación con el género</p>	<p>Rol del género en el poder referente: Distinciones de identificación o influencia en base a la valoración que otros hacen del género.</p>	<p>19. ¿Qué entiende Ud. por poder de referencia?</p> <p>20. ¿De qué manera relaciona el poder con el carisma en una persona?</p> <p>21. ¿Qué características debe tener un docente para considerarlo influyente o carismático?</p> <p>22. ¿De qué forma podría relacionarse el género de un docente y la percepción de influencia sobre sus estudiantes?</p> <p>23. En base a su experiencia personal como docente ¿qué diferencias ha notado en la influencia que Ud. tiene sobre sus alumnos, en contraste a colegas de distinto género?</p>

Anexo III: Consentimiento Informado

 Universidad de Concepción	 Universidad Andrés Bello	 UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
--	--	--

CONSENTIMIENTO INFORMADO **CÓDIGO N°** _____
ENTREVISTA – DOCENTES UNIVERSITARIOS

Investigadora Principal: Olga Matus Betancourt
Organización: Departamento de Educación Médica, Universidad de Concepción
Patrocinador: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
Proyecto: Proyecto FONDECYT Regular 1170525 "Diversidad e inclusión educativa en carreras de la salud en universidades chilenas."

Este documento de Consentimiento Informado tiene dos partes:
– Información (proporciona información sobre el estudio)
– Formulario de Consentimiento (para firmar si está de acuerdo en participar)
Se le entregará una copia del la primera parte del Consentimiento Informado como garantía de las condiciones de su participación.

PARTE I: Información

Introducción: Mi nombre es Olga Matus Betancourt, soy Profesor Asistente del Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, y soy la Investigadora Principal de un Proyecto de Investigación sobre docencia universitaria al cual le invito a participar.

Propósito: Este estudio tiene como objetivo analizar el efecto de la diversidad e inclusión educativa en las carreras de la salud de universidades de Chile, sobre la experiencia académica de sus estudiantes y docentes.

Tipo de intervención de investigación: Su participación consistirá en responder una entrevista semi-estructurada sobre su percepción respecto a la diversidad e inclusión educativa en instituciones de Educación Superior en Chile. El audio de la entrevista será grabado digitalmente para tener un registro más detallado de la misma y las interacciones serán registradas en una nota de campo por parte del entrevistador. Esta actividad requerirá que contribuya al estudio con una hora de su tiempo, como máximo, y será realizada en el momento y lugar que sea más cómodo para usted. Debido al carácter exclusivamente educacional del estudio no se requerirá en ningún momento información relativa a actividades propias de la atención en salud.

Selección de participantes: Se invitará a una muestra de académicos universitarios con al menos tres años de experiencia en docencia de pregrado en carreras del área de la salud.

Participación libre y voluntaria: Su participación será de carácter libre y voluntario, mediado por este proceso de consentimiento informado.

Duración: El proyecto tendrá una duración de tres años, en los cuales se solicitará su participación en una ocasión.

Riesgos: Esta investigación no implica riesgos en contra de su bienestar físico o mental.

Beneficios: Los beneficios derivados de los resultados serán para las futuras cohortes de estudiantes de carreras de la salud a nivel nacional, pues permitirán contribuir a la generación de políticas relacionadas con los objetivos del estudio.

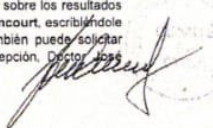
Incentivos: Los participantes no recibirán retribución económica ni académica por su participación.

Confidencialidad: La información que Ud. entregue será resguardada codificando la identidad de todos los participantes. El sistema de códigos sólo será conocido por la Investigadora Principal y su identidad no será considerada durante el procesamiento de los datos ni en ningún otro momento. Además, los datos serán almacenados en ordenadores resguardados con clave.

Difusión de los resultados: Las publicaciones generadas a partir del proyecto, mantendrán el anonimato de la identidad de todas las personas e instituciones participantes. Se le proporcionará un resumen ejecutivo si Ud. lo solicita.

Derecho a negarse o retirarse: El rechazo a participar o el retiro en cualquier momento de la investigación no tendrán ningún tipo de castigo o consecuencia.

A quién contactar: Para cualquier pregunta respecto al desarrollo de la investigación o sobre los resultados de ésta, parcial o final, puede contactar con la Investigadora Principal, **Olga Matus Betancourt**, escribiéndole a su correo electrónico omatus@udec.cl o llamándole al fono +56 41 2204932. También puede solicitar información adicional al presidente del Comité de Ética de la Universidad de Concepción, **Doctor Juan Becerra Allende**, al fono +56 41 2204302.



PARTE II: Formulario de Consentimiento

He sido invitado(a) a participar en una investigación onmarcada en el proyecto Fondecyt Regular 1170525 titulado "Diversidad e inclusión educativa en carreras de la salud en universidades chilenas", cuya Investigadora Principal es la Prof. Olga Matus Betancourt y que tiene como objetivo analizar el efecto de la diversidad e inclusión educativa en las carreras de la salud de universidades de Chile, sobre la experiencia académica de sus estudiantes y docentes.

Por este motivo, se requiere mi participación respondiendo una entrevista semi-estructurada sobre mi percepción respecto a la diversidad e inclusión educativa en instituciones de Educación Superior en Chile.

Debido al carácter exclusivamente educacional del estudio, no se requerirá en ningún momento información relativa a actividades propias de la atención en salud.

El audio de la entrevista será grabado digitalmente, para tener un registro detallado de la misma y las interacciones serán registradas en una nota de campo.

Esta actividad requerirá que contribuya al estudio con una hora de mi tiempo, como máximo, y será realizada en el momento y lugar que sea más cómodo para mí.

Asimismo, declaro que se me informó que mi participación será de carácter voluntario y mediado por un proceso de consentimiento informado.

Los investigadores se comprometen a que la información que entregaré sólo será utilizada para responder a los objetivos de este estudio, será confidencial, que los datos serán manejados exclusivamente por los investigadores, almacenados en ordenadores resguardados con clave y que en ningún caso serán analizados individualmente, pues a este estudio sólo le interesan las percepciones generales respecto a la diversidad e inclusión educativa en instituciones de Educación Superior en Chile.

En este mismo sentido, sólo se me hará entrega, si lo solicito, de un resumen ejecutivo con los resultados generales del estudio, sin identificar a los participantes.

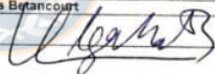
También se me ha garantizado que el estudio no implica exponerme a situaciones que atenten en contra de mi bienestar físico o mental y que no afectará mi situación laboral.

Si en algún momento siento que la entrevista me incomoda, puedo solicitar que se detenga inmediatamente la recolección de datos.

Estoy en tanto que la participación que se me solicita es libre y voluntaria, que no recibiré pago alguno por mi colaboración y que puedo negarme a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin necesidad de dar explicaciones y que esto no tendrá ningún tipo de consecuencias para mí.

Por último, he sido informado que puedo pedir mayor información del estudio a la Investigadora Principal, **Olga Matus Betancourt**, escribiéndole a su correo omatus@udec.cl o llamándole al fono +56 41 2204932. También puedo solicitar información adicional al presidente del Comité de Ética de la Universidad de Concepción, Doctor **José Becerra Allende**, al fono +56 41 2204302.

Los aspectos antes señalados han sido comprometidos por la Investigadora Principal, **Olga Matus Betancourt**, quien confirma lo anterior mediante la siguiente firma

Nombre de la Investigadora Principal	Olga Matus Betancourt
Firma de la Investigadora Principal	

Asimismo, mi participación ha sido autorizada por la Institución a la que pertenezco, tal y como consta en la siguiente firma del Director del Centro o Establecimiento o su delegado/ Ministro de Fe.

Nombre del Director del Centro o Establecimiento o su delegado/ Ministro de Fe	
Cargo del representante institucional o delegado	
Firma del representante institucional o delegado	

He entendido toda la información entregada y acepto libre y voluntariamente participar en este estudio.

Fecha	___/___/___ (dd/mm/aaaa)
Nombre del participante	
R.U.T. del participante	
Firma del participante	

Notas:

Usted se quedará con una copia de este consentimiento como garantía de las condiciones de su participación. Si usted siente que sus derechos fueron vulnerados en este estudio puede comunicarse con el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, escribiéndole a Liliana Ortiz Medina al correo lilianaortiz@udec.cl o llamándole al fono (41) 2204935.

Si desea recibir un resumen ejecutivo de los resultados del estudio una vez que éste se encuentre terminado, indique su dirección de correo electrónico, o, si no posee una, indique su dirección de correo postal: