

## **Capítulo 26. Violencias de género en la educación médica. Reflexiones teórico-metodológicas situadas, descoloniales y restaurativas.**

Azucena Ojeda Sánchez  
Caridad Rangel Yepez

**Universidad Nacional Autónoma de México /  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.02.11.26](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.02.11.26)

### **Resumen**

La ausencia de una perspectiva de género en la enseñanza médica ha generado sesgos epistémicos, desigualdades y violencias en los procesos formativos. Este trabajo sitúa la pertinencia de producir conocimientos situados y descoloniales así como propuestas restaurativas a partir de una experiencia de investigación-acción con estudiantes de la FES Zaragoza-UNAM que implicó diagnóstico e intervención educativa. Los relatos posibilitan situar las violencias en las relaciones cotidianas, además son apuestas epistémicas sensibles que permiten dar voz y crear proyectos emancipatorios desde abajo, para escuchar/reflexionar/restaurar y cuidar colectivamente.

### **Palabras clave**

Conocimientos situados, estudiantes, género, medicina, violencias

## Introducción

Este trabajo presenta y discute algunas tensiones teóricas y metodológicas surgidas de una experiencia de investigación-acción participativa. Desde las ciencias sociales se ha dado apertura a miradas críticas sobre las formas de hacer ciencia en ciertos panoramas sociales emergentes que exigen involucramiento y proyectos de transformación por parte de investigadoras(es), ello implica repensar su campo de acción. Para nosotras, investigar implica una intervención situada que supone una práctica que rompe con ciertas teorías y modos de producir conocimientos académicos poco comprometidos, distantes a las realidades que estudia, o que intervienen a destiempo. Intervenir implica escuchar el campo y realizar múltiples registros metodológicos, como también procesos de reflexividad y posicionamientos ético-políticos, pero, sobre todo, implica un diálogo con los sujetos directamente involucrados para imaginar un porvenir desde una investigación-acción participativa. En ese ejercicio, para Dietz (2024) es necesaria una mirada intercultural que visibilice la diversidad existente en los grupos estudiados para analizar procesos de relación simétricos como asimétricos, estigmatización y discriminación: una interculturalidad analítica-crítica y crítica-transformadora.

El objeto de estudio del cual partimos es la existencia de violencias de género dentro de la formación médica que se despliegan como parte del currículo oculto en las universidades (Villanueva, 2019; Olivares et al, 2021; Albarrán y Osornio, 2022; Martínez y Salazar, 2022), y que a partir de las epistemologías y metodologías que descolonizan los saberes subalternizados o silenciados (Quijano, 2007; Spivak, 2003) es posible profundizar en sus dimensiones tanto estructurales como microscópicas, es decir aquellas que no se ven. Partiendo de que la subjetividad se produce por un orden de género basado en un sistema patriarcal que despliega una violencia estructural (Segato, 2003) en los sistemas de pensamiento (epistémica, simbólica, material), es importante reconocer sus dimensiones para entender condiciones de desigualdad y vulnerabilidad en la transmisión del saber científico hegemónico patriarcal y las relaciones pedagógicas (Segato, 2018; Biglia, Luxán y Jiménez, 2022). Es preciso desmantelar sus formas de opresión, en el caso de la violencia contra las mujeres, hay que generar acciones de justicia restaurativa. Construir una agenda feminista basada en la imaginación colectiva (Belausteguigoitia, 2022).

En ese sentido, tal como señala Catherine Walsh (2013), la pedagogía es el puente irreducible entre la descolonialidad del ser, del hacer y del poder, contribuye a formas creativas del re-existir, por tanto, la educación no podría ser concebida (aunque lo es) como espacio de sometimiento o subyugación, sino de emancipación y transformación social. Por su parte, al incidir desde pedagogías críticas feministas que son reflexivas, solidarias y emancipadoras, se posibilitan otras maneras de ser y actuar en colectivo, desde un Nos-otras/otros. Acá lo

situamos desde prácticas de cuidado colectivo e identificamos la pertinencia de las pedagogías críticas latinoamericanas (Caballuz, 2015) como formas de convocar prácticas y procesos reflexivos y también dialogantes que emanan desde nuestra territorialidad. Pedagogías de la dignidad del estar siendo, basada en la hospitalidad y la donación que haga de la memoria y la historia la construcción de proyectos de vida sentipensados por sobre la mercantilización y la competencia.

Este proyecto surgió de una necesidad concreta en la carrera de medicina de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es la violencia presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje expresadas en el machismo, sexismo, misoginia, hostigamiento sexual y discriminación dadas en aulas y campos clínicos en su formación académica. Sin contar con datos precisos (pues éste fue el proyecto inicial exploratorio), sabemos que contribuye a procesos obstaculizadores para el desempeño académico de estudiantes, de acuerdo a datos generales de la UNAM, es causante de rezago y deserción escolar (Moreno-Tetlacuilo et al, 2016; Albarrán y Osornio, 2022). Así mismo, existen pocos proyectos para educar ante prácticas patriarcales que se reproducen en campos hospitalarios, más allá de acciones punitivistas. Ante esto, ¿es posible despatriarcalizar la academia? ¿Cómo favorecer una educación Inclusiva cuyo horizonte sea la igualdad de género en la carrera de médico cirujano? ¿Qué intervenciones pueden favorecer recursos de protección basados en el respeto, dignidad y cuidados colectivos? Consideramos que las epistemologías situadas y feministas abren horizontes de posibilidad (Castañeda, 2019; Lamas, 2021). Asumimos una investigación activista comprometida en la lucha por las justicias (Hernández, 2021). Nuestro objetivo fue desarrollar un sistema de acompañamiento educativo a estudiantes de medicina de la FES Zaragoza ante las violencias de género en prácticas de enseñanza-aprendizaje, a partir de dos procesos generales (diagnóstico participativo y creación de insumos educativos-preventivos). En este artículo elucidaremos algunos procesos críticos identificados y propuestas para acompañar a partir de conocimientos situados y restaurativos.

## **Revisión de la Literatura**

Particularmente, la violencia de género hacia estudiantes de medicina a nivel mundial es un tema poco estudiado, aunque ascendente, mostrando distintas prácticas normalizadas con repercusiones académicas, de salud y atención a pacientes (Djivèdé et al, 2018; Mustapha et al, 2019; Lickiewicz et al, 2020; Portela et al, 2020; Geldolf et al, 2021; Messiaen et al, 2021; Pigneur et al, 2021; Siller et al, 2021; Akdemir et al, 2022). Diversos estudios demuestran la necesidad de crear ambientes de formación seguros dentro y fuera de las instituciones educativas a lo largo del programa, incluyendo escenarios clínicos y el servicio social. Una encuesta

nacional en el 2021 por la Asociación Mexicana de Médicos en Formación (AMMEF) y la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) llegó a 2,458 estudiantes de universidades públicas (74.4%) y privadas (25.6%). La última sección incluyó preguntas sobre violencia y acoso. Como resultado el 40% informó haber experimentado acoso sexual o violencia durante su formación médica (Olivares et al, 2021).

En los entornos clínicos, las y los alumnos se encuentran también ante circunstancias de maltrato por parte de pacientes o sus familiares. Según un estudio con 234 estudiantes de residencias médicas, los pacientes fueron el grupo con mayor incidencia en maltrato mediante ofensas, microagresiones, acoso sexual o amenazas físicas (Mustapha et al, 2019). En lo académico, en medicina y profesiones de salud las estructuras jerárquicas de poder forman parte de la educación y se conceptualizan con un enfoque disciplinar que se reproduce de forma indefinida de una generación a otra, tal y como sucede en la milicia (Siller et al, 2017). El tema de maltrato de los profesores también se presenta en algunos estudios, a través de humillaciones, menosprecio o microagresiones (Mustapha et al, 2019). Villanueva (2019) muestra que la enseñanza médica se caracteriza por una estructura jerárquica y totalizante de la educación que es el disciplinamiento, que en condiciones de aislamiento opera un sistema de premios y castigos.

Sin embargo, desde el currículum formal, los sistemas de afiliación y acreditación de los programas de medicina deben incluir entre sus requisitos y estatutos el aseguramiento de mecanismos, protocolos de denuncia y atención cuyos receptores sean ajenos a las escuelas y facultades de medicina. Las instituciones de educación superior deben contar con protocolos y se recomiendan cuatro acciones para empezar a prevenir y atender las condiciones de violencia y acoso: 1) orientar a la comunidad académica de los tipos de violencia, 2) contar con canales de denuncia confiables, 3) contar con mentoría a lo largo del programa, 4) contar con sociedades académicas. La intención de estas acciones es establecer protocolos y redes de soporte para que el alumnado cuente con mecanismos de autocuidado y denuncia de situaciones que pongan en peligro su salud e integridad corporal (Olivares et al, 2021). Sin embargo, no se ha cumplido cabalmente.

Así, este proyecto abona desde lo pedagógico-ético-político para dar respuesta a tales violencias. El marco desde el cual se inserta parte de un contexto social y político que se ha posicionado en las últimas décadas por los movimientos feministas de la cuarta ola. La violencia de género en sus distintas expresiones se ha apuntalado como una de sus luchas para erradicarse, obligando a las instituciones y a los estados-nación a una agenda pública latinoamericana que emergió de una generación de mujeres jóvenes que vio un cambio generacional y ha encarnado una vivencia colectiva de sensibilidad y afectación que las ha llevado a acuer-

par las vivencias de otras mujeres (di Napoli, 2020). Así, los activismos feministas por parte de las juventudes y en diálogo con otros feminismos latinoamericanos alcanzaron a cimbrar por fortuna a las instituciones educativas mexicanas (Cerva-Cerna, 2020; Mingo, 2020).

Situarse, Implicarse, reconocer la vulnerabilidad compartida y accionar en tiempos turbulentos, constituye otro proceso que hemos convocado en respuesta a un campo dominante de la ciencia y del saber. Pues como apunta Donna Haraway (1995, p. 329): “El relativismo y la totalización son ambos “trucos divinos” que prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar, mitos comunes en la retórica que rodea a la Ciencia. Pero es precisamente en la política y en la epistemología de las perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional”. Este horizonte ha sido posible por las filosofías y epistemologías feministas que desde los años 70, han interpelado la “visión desde ninguna parte”, poniendo de manifiesto la opacidad en existencia de las relaciones de poder que operan en la construcción del conocimiento científico con sesgos sexistas y patriarcales. Las distintas discusiones teóricas y posicionamientos se han descentrado de la supuesta naturalidad científica, desestabilizando su dominio epistemológico, proponiendo en su lugar un tipo de objetividad basada en el conocimiento situado, así mismo asume la condición política de la ciencia, cuestiona la relación colonial con los objetos de estudio; enfatiza el papel de la conciencia grupal en la producción del conocimiento, partiendo de la teoría del Punto de vista que busca estudios hacia arriba, siendo una ciencia socialmente comprometida (Bartra, 2012; Harding, 2012).

Llegado a este punto entonces, ¿quién habla y desde qué lugar? De manera local, en la universidad se pueden ver disputas por el conocimiento y la producción de ciertos saberes en detrimento de otros subyugados, a través del uso de la palabra y la teoría como formas de adoctrinamiento y otras formas de violencia epistémica. Desde la realidad concreta de los espacios escolares como no escolares, la enseñanza es el espacio privilegiado de toda acción de transformación sociocultural. Sin embargo, la pedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva. Existen contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas. Es un espacio de luchas y de poder que se despliegan en la práctica de la enseñanza y la vida académica mediante dificultades, malestares, imaginarios, deseos de quienes por ahí transitan (Ojeda, 2022).

## **Metodología**

Se recurrió a la investigación-acción participativa (Fals Borda, 2007; Cortez, 2014), que utiliza la teoría fundamentada (Denzin y Lincoln, 2013). Situarse para investigar resolviendo, un proceso de distintos diálogos y acercamientos, escuchas y acciones mediante un método horizontal, reflexivo, contra-hegemónico, emancipador y solidario.

Como hipótesis del trabajo partimos de que existen violencias de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de medicina de la FES Zaragoza. En este sentido, la perspectiva de género interseccional incorporada en la enseñanza médica permite reconocer sesgos epistémicos y múltiples desigualdades e injusticias que producen el currículo oculto.

El diagnóstico incluyó la aplicación de una encuesta virtual exploratoria, a 141 estudiantes de los 6 ciclos de la carrera, incluyó 83 preguntas (múltiple, liker y abiertas). Para la profundización, se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas. Por último, se realizó un taller de mapeo participativo de sitios de riesgo en campos hospitalarios con 12 participantes (por cuestiones de espacio en este artículo se destacan los procesos globales). Todas las etapas incluyeron dimensiones éticas y consentimiento informado.

**Tabla 26.1**

*Matriz orientadora del diseño metodológico*

| <b>Objetivo general</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                            |                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desarrollar un sistema de acompañamiento educativo con estudiantes de la carrera de médico cirujano de FES Zaragoza ante las violencias de género que operan en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del diseño e implementación de un diagnóstico participativo, así como del diseño de cursos-talleres estratégicos digitales de inducción a la perspectiva de género y pedagogía feminista en igualdad de género que deriven en herramientas de aprendizaje y favorezcan insumos de prevención, sensibilización y denuncia. |                                                                                                                                                            |                                                                                                                               |
| <b>Técnica de recolección</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Categorías a analizar</b>                                                                                                                               | <b>Identificación de problemáticas</b>                                                                                        |
| Encuesta<br>(141 estudiantes)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | -Tipos de violencia de género<br>-Reacciones ante violencia ejercida hacia otras/os<br>-Acciones de queja/denuncia<br>-Barreras para denunciar el maltrato | -Conocimiento sobre prevención, denuncia e identificación de situaciones de violencia<br>-Barreras estructurales y culturales |
| Entrevistas en profundidad<br>(30 estudiantes)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | -Trayectoria escolar<br>-Enseñanza con sesgos de género<br>-Violencias vividas<br><br>-Propuestas para erradicarlas                                        | -Experiencias en la universidad<br>-Obstáculos culturales e institucionales<br><br>-Inaccesibilidad y atención a quejas       |
| Talleres participativos<br>(12 estudiantes)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | -Mapeo de sitios seguros y de riesgos<br>-Mapeo de sitios seguros y de riesgos                                                                             | -Necesidades de atención<br>-Redes de apoyo<br>-Propuestas                                                                    |
| <b>Acciones</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                            |                                                                                                                               |
| Construir una propuesta educativa de acompañamiento informativo, sensibilizador y preventivo que incluya experiencias, necesidades y propuestas de estudiantes, mediante cursos-talleres desde las pedagogías críticas para dar respuesta a los años críticos con más violencias.                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                            |                                                                                                                               |

*Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización.*

Posterior a ello se diseñó una matriz de procesos y resultados como parte de la sistematización. Éste es un ejercicio de producción de conocimientos crítico que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido y su relación, y porqué de ese modo (Jara, 1998). La encuesta, entrevistas y taller permitieron la triangulación metodológica (Gibbs, 2012).

Con base en los hallazgos del diagnóstico y los relatos de participantes, se diseñó una propuesta de acompañamiento que privilegia los saberes subyugados (de las y los estudiantes). La apuesta pedagógica busca reconocer y desmontar el currículum oculto en la formación médica. Por éste, entendemos “el conjunto de procesos, presiones y restricciones que caen fuera de, o están incorporadas al, currículum formal, y que con frecuencia están desarticulados y [quedan] inexplorados” (Cribb y Bignold, 1999, 197, en Castro, 2014, p. 175).

## **Resultados**

El campo nos interpeló en tres procesos críticos de producción de conocimientos que se convirtieron en la producción de un saber colectivo que dan horizontes de posibilidad: 1) La focalización y reconocimiento del campo (problemáticas, necesidades, propuestas y vivencias) para producir preguntas empíricas. 2) La reconstrucción teórico-metodológica sobre la manera de problematizar diferentes niveles de discusión: a formas distintas de concebir la realidad (aspectos paradigmáticos), a los modos de acceder a ésta y su conocimiento (aspectos epistemológicos), las maneras de concebir el tejido social, sus tensiones, fisuras y potencias (aspectos teóricos), las estrategias e instrumentos pertinentes para interrogarlo (aspectos metodológicos). 3) Las capacidades de actuar de manera situada, visibilizando un compromiso ético-político que convoque la capacidad activa, contradictoria, reflexiva e imaginativa para posicionarse frente a los problemas sociales que se investigan, y a la posibilidad de co-crear y recrear espacios de fuga en el mundo. Estas interpelaciones contribuyeron a darle forma y sentido a los dos procesos generales: el diagnóstico y la intervención, a partir de distintos momentos de reflexividad.

### **Registros silentes, encarnados y situados. Escuchar, mirar y traducir el campo**

Como parte de los acercamientos con el estudiantado, realizamos una encuesta exploratoria para identificar algunos procesos críticos a partir de las violencias vividas en su formación académica. Nos interesaba explorar si reconocían la violencia de género, si la habían vivido, las tipologías de las violencias según el género del agresor, año de la carrera, intensidad, frecuencia, motivos para denunciar entre otras. Pretendíamos que fuera representativa y que abarcara los seis ciclos anuales desde el primer año hasta el servicio social y para ello tuvimos el apoyo de la jefatura de la carrera para enviar la encuesta a toda la población. Sin embargo, el primer dato

revelador fue la poca participación para responderla sobre todo de estudiantes del tercer año en adelante lo cual obstaculizaba explorar lo que sucedía en los campos hospitalarios.

Los silencios son respuestas activas, este registro epistémico nos mostró las dificultades para hablar de ello por temor a represalias, la desconfianza para abrir temas complicados o la invisibilización de una realidad que acontece todos los días pero que se interpreta como parte de la formación porque así son las cosas. Una estudiante hacía mención de que la brutalidad con la que a veces se les trata tiene una intención pedagógica: “nos dicen que es para prepararnos, para forjarnos carácter”. Este dispositivo del no hablar nos llevó a explorar otras posibilidades como las entrevistas con estudiantes de los últimos ciclos de la carrera para profundizar y el taller de mapeo participativo con quienes ya se encontraban realizando su servicio social.

A partir de la recuperación de historias y reconocimiento de espacios de mayor riesgo encontramos que existe un continuum de violencias desde microscópicas hasta las sexuales y físicas en aulas y campos hospitalarios con dificultades y obstáculos culturales, institucionales y académicas para visibilizarlas, tendiendo a naturalizar, invisibilizar, normalizar, justificar y tolerar prácticas de maltrato académico y violencias por género, raza y sexualidad. Éstas aumentan su intensidad y daño en rotaciones hospitalarias, además no cuentan con mecanismos de protección, atención y seguimiento adecuados. Algunos procesos críticos identificados: los disciplinamientos y obediencia absoluta como método pedagógico en la formación médica impiden reconocer críticamente los abusos a base de privilegios, premios y castigos, estas relaciones de poder producen sufrimiento diferenciado por género que conllevan a la humillación, cosificación e instrumentalización de las más vulnerables. Además, que opera un disciplinamiento corporal de obediencia absoluta que comienza en los primeros años donde se construye a las mujeres como inferiores y como objetos sexuados más que como alumnas. Esto se refleja en la siguiente matriz.

Ante estos resultados vislumbramos acciones urgentes, más allá de soluciones punitivas, como el desmontar las pedagogías de la crueldad/pactos patriarcales, apuntar hacia la grupalidad, pues tales comportamientos ocurren en presencia del grupo, siendo apoyo para el agresor. No basta transformar el comportamiento del generador de violencia sino del alumnado como actor clave, de ahí la necesidad de un enfoque participativo transformador. Así, se diseñaron estrategias preventivas-educativas mediante pedagogías críticas.

### **El punto de vista de las estudiantes. Una propuesta pedagógica desde los márgenes**

De los resultados del diagnóstico hay cuatro que destacamos y que dan origen a la propuesta pedagógica: 1) la ceguera para reconocer las violencias, 2) los silencios tanto de quienes

han sobrevivido y quienes son testigos como síntomas colectivos, 3) la relevancia de ubicar cartográficamente los espacios seguros/de riesgo pues trazan experiencias límites vividas en espacios educativos (aulas y hospitales), y 4) no saber cómo actuar jurídicamente ni colectivamente. Una narrativa dominante y a la vez demanda específica fue “Queremos que nos escuchen”, en concordancia con esto recurrimos a los relatos vividos de nuestras/os participantes para la creación de recursos que permitiera al estudiantado escuchar/reflexionar/aprender, el storytelling además de ser una herramienta innovadora para promover aprendizajes significativos (Portas, 2022), es una acción poderosa y una metáfora para que colectivamente escuchemos las sobrevivencias y aprendamos a cuidar/nos.

Otra apuesta política de nuestra intervención es generar comunidad en un territorio que ha colonizado los saberes/poderes para dictar quién tiene derecho a hablar en las aulas y hospitales. La comunidad es un lugar, un espacio epistemológico, ontológico, ético y político. significa la pelea por un lugar seguro, concreto, íntimo (Gómez, 2011). Así, el espacio para guarecer y resistir se conformó de una propuesta pedagógica para reconocer y desmontar el currículum oculto en la formación médica, espacio de información, recursos, vinculación y redes a través de la creación de 3 cursos estratégicos de acuerdo a los años críticos identificados: 1) Microscopía del género y Anatomía de las violencias, 2) Histología de los saberes. Ciencia, poder y violencias en la formación médica, y 3) ABC de supervivencia para MIP: Salud mental y cuidados en tiempos de encierro.

Finalmente, La Mipera, es el nombre que le dimos al Sistema de Acompañamiento Virtual que se pretende concluir este año, a través de un micrositio. La mipera, es un espacio reducido destinado a estudiantes, presente en todos los hospitales de enseñanza, éste fue el espacio que más protección brindó al estudiantado en sus rotaciones hospitalarias pues aún con condiciones indignas, es exclusivo de estudiantes, no entran residentes, adscritos ni enfermeras. Se torna entonces como un refugio geográfico y subjetivo en el cual no solo se duerme, asea, descansa o estudia, sino se puede llorar, compartir en secrecía a otras/os compañeras/os, guarecer, sobrevivir y resistir. Así, la intención es generar espacios seguros y confiables para el estudiantado, desde formas sensibles, significativas y cercanas a su realidad para resguardar su dignidad. Esto constituye un entramado colectivo para restaurar las injusticias epistémicas que persisten en la universidad.

## **Discusión**

El diagnóstico realizado contribuyó a identificar las violencias de género en la carrera de medicina, los datos fueron concordantes con los estudios internacionales (Djivèdé et al, 2018; Mustapha et al, 2019; Lickiewicz et al, 2020; Portela et al, 2020; Geldolf et al, 2021; Messiaen

et al, 2021; Pigneur et al, 2021; Siller et al, 2021; Akdemir et al, 2022; Mejía et al, 2022) y nacionales (Villanueva, 2019; Olivares et al, 2021), donde más de la mitad de estudiantes han experimentado violencias, siendo más afectadas las mujeres. El currículum oculto médico produce poder, privilegios y violencias encarnadas y vulnerabilidades diferenciadas. Por lo que es a través de las interacciones microsociales, que es posible reconocer las relaciones de poder que se gestan en la producción y reproducción de las relaciones de dominación estructural, la interacción social. En ese sentido el diagnóstico participativo permitió explorar algunas dimensiones de las violencias de género en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la FES Zaragoza. Éste fue pionero en la carrera de médico cirujano y permitió construir propuestas participativas y colaborativas que van más allá de conocimientos.

Como parte del diseño de la intervención, construida desde las voces del estudiante, encontramos que una manera importante de desmontar las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018) y los pactos patriarcales, es apuntar hacia la grupalidad. No es suficiente transformar el comportamiento del “generador” sino del alumnado como otro actor clave, de ahí la necesidad de un enfoque participativo transformador. Ante los hallazgos de otros estudios a nivel mundial, son urgentes nuevas investigaciones para impulsar políticas educativas desde perspectivas de género-interseccional y derechos humanos.

## Conclusiones

Incluir perspectiva de género en la educación médica es imprescindible para reducir sesgos epistemológicos, violencias y discriminación. Contribuye a una ciencia más justa, ética, profunda y comprometida con los cambios sociales. Este trabajo partió desde metodologías emergentes y está aún en proceso de evaluar su impacto. Reconociendo que la limitación principal es la no generalización, reconocemos la relevancia de impulsar otras epistemologías del acompañamiento como las pedagogías feministas, que reconozcan la dignidad, seguridad y derechos de cada estudiante.

Se requieren más investigaciones de carácter mixto para profundizar en las dimensiones de este problema que impacta no sólo de manera directa a quienes la padecen, sino que encarna y perpetúa una pedagogía de la crueldad que puede desplegarse hacia pacientes y comunidades atendidas por estos profesionistas en formación. Arriesgar la teoría e ir más allá de la producción de datos e implicarse para generar proyectos emancipatorios y transformadores de nuestra realidad. Necesitamos otras maneras de construir ciencia socialmente comprometida. Integrar la perspectiva de género en la formación médica es determinante para evidenciar violencias e incorporar una educación integral, humanizada, ética, crítica, incluyente y con derechos.

## Referencias

- Akdemir M, Rifki M, Yigiter Y, Sönmez Y, Doganavsargil Ö, Sümer M, Köse F, Seban D, Erdogan K, Gürpınar E. (2022). Depression and Psychological Distress in Medical Students, A Prospective Study. *Noropsikiyatri Arsivi*, 59 (2). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35685051/>
- Albarrán, K. y Osornio, L. (2022). Experiencias de violencia en médicos pasantes por parte de los docentes durante su formación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(2), 660-683.
- Bartra. E. (2012). “Acerca de la investigación y la metodología feminista”, en N. Blazquez. et. al., (coord), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Belausteguigoitia, M. (2022). Género: rabia, ritmo, ruido, risa y respons-habilidad. UNAM-CIEG.
- Biglia, Bárbara; Luxán, marta y Jiménez, Edurne. (2022). Evaluación feminista de formaciones en violencia de género: una propuesta situada. *Revista Política y Sociedad*, 59(1), 75990.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Castañeda, Patricia. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En A.A.V.V. *Otras formas de des(aprender). Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*. (pp 19-40)- Bilbao: Hegoa/SIMReF
- Castro, Roberto. (2014). Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México. *Revista mexicana de sociología*, 76(2), 167-197. Recuperado en 10 de septiembre de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032014000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032014000200001&lng=es&tlng=es).
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 135-155.
- Cortez, Carlos. (2014). *Investigación y acción social*. México, UAM Xochimilco.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Volumen III*. Editorial Gedisa.
- Dietz, G. (2024). Metodologías colaborativas como apuestas descolonizadoras en universidades interculturales. En, Galván, Moeller y Álvarez, ¿Es posible descolonizar la universidad? Diálogos para pensar la praxis docente en la Universidad Intercultural de Chiapas. Universidad Autónoma de Nayarit.

- Djivèdé MMA, Mahoussi SB, Barikissou GD, Tognon F, Allode A, Aubrege A, Savi KM. (2018). Maltraitance des étudiants et facteurs associés à la Faculté de Médecine de Parakou en 2018. *Pan Afr Med J*; 34 (150). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7025825/#:~:text=Les%20%C3%A9tudiants%20subissaient%20fr%C3%A9quemment%20un,ont%20subi%20un%20harc%C3%A8lement%20sexuel>.
- di Napoli, P. (2020). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la Unam: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-27.
- Fals Borda, O. (2007). Investigación-acción participativa, en Pérez, Modelos de investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Madrid, Narcea.
- Geldolf M, Tijtgat J, Dewulf L, Haezeleer M, Degryse N, Pouliart N, Keygnaert I. (2021). Sexual violence in medical students and specialty registrars in Flanders, Belgium: a population survey. *BMC Medical Education*, 21 (130). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02531-z>.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.
- Gómez, E. (2011). Habitar el lugar imaginado. Formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo político. ITESO.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Cátedra.
- Harding, S. (2012). “¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista”, en N. Blazquez. et. al., (coord), Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. UNAM.
- Hernández, A. (2021). Etnografía feminista en contextos de múltiples violencias. *Alteridades*, 31(62), 41-55.
- Jara, O. (1998). Para sistematizar experiencias. Costa Rica, Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA.
- Lamas, M. (2021). Dolor y política: sentir, pensar y hablar desde el feminismo. Océano.
- Lickiewicz J, Jagielski P, Paulsen P, Makara M. (2020). The Gender-Related Impact of a Violence Management Training Program on Medical School Students-Preliminary Results. *Int J Environ Res Public Health*; 17 (19). <http://dx.doi.org/10.3390/ijer-ph17197130>.
- Martínez, H., y Salazar, S. (2022). Experiencia de acoso sexual en estudiantes universitarios y la espacialidad intersticial como dispositivo de exclusión-negación. *Última Década*, 30(58):257-288
- DOI:10.4067/S0718-22362022000100257

- Mejía CR, Serrano FT, Hidalgo SR, Cruz Y. (2022). Factores asociados al maltrato universitario y hospitalario a estudiantes de Medicina de 7 países latinoamericanos. *Educación Médica*; 23. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-avance-resumen-factores-asociados-al-maltrato-universitario-S1575181322000493>
- Messiaen M, Duba A, Boulangeat C, Boucekine M, Borbón M, Viprey M, Auquier P, Lancon C, Boyer L, Fond G. (2021). Exposure to professional violence by young physicians in the hospital: MESSIAEN national study. *Encephale* 47 (2). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32928537/>
- Mingo, A. (2020). “Juntas nos quitamos el miedo”: estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 3-27.
- Moreno-Tetlacuilo LMA, Quezada-Yamamoto H, Guevara-Ruiseñor ES, et al. (2016). Las relaciones de género y el maltrato en las escuelas de medicina: una agenda pendiente en México y el mundo. *Gac Med Mex*, 152(6), 812-818.
- Mustapha T, Ho Y, Andrews J, Cullen M. See No Evil, Hear No Evil. (2019). Stop No Evil: Institutional-Level Tracking to Combat Mistreatment of Residents and Fellows. *Journal of Graduate Medical Education*, 11(5):601-5. doi: 10.4300/JGME-D-19-00218.1.
- Ojeda, A. (2022). Corpografías juveniles. Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital. UNAM-FES Zaragoza.
- Olivares, S. L. O., Zapata, J. F. G., Félix, C. M. F., Prado, A. C., Corolla, M. L. T., Hernández, R. I. E., & Valdez-García, J. E. (2021). Me preparo para prevenir la violencia y el acoso en estudiantes de medicina en México. *Investigación en educación médica*, 10(40), 86-96.
- Pigneur B, Pernot S, Flahault C, Lenne F, Friedlander G, Badoual C, Ranqué B, Lemogne C. (2021). Is sexual harassment and psychological abuse among medical students a fatality? A 2-year study in the Paris Descartes School of Medicine. *Med Teach*; 43 (9). <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1910225>.
- Portas, Teresa. (2022). El Storytelling Arendtiano: Un antecedente para la epistemología feminista. *Revista portuguesa de pedagogía*, 56, 1-16.
- Portela M, Cinza S, Conde P, Lozano I, Rodríguez M. (2020). Knowledge And Experience In Gender Violence Of Tutors And Trainees Of Galicia Family Medicine. *SEMERGEN*; 46 (8). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32536438/>
- Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del hombre.
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

- Siller H, Tauber G, Komlenac N, Hochleitner M. (2017). Gender differences and similarities in medical students' experiences of mistreatment by various groups of perpetrators. BMC Medical Education, 17(1). doi: 10.1186/s12909-017-0974-4.
- Siller H, Beck C, Hochleitner M, Exenberger S. (2021). "Not a Woman-Question, But a Power-Question": A Qualitative Study of Third Parties on Psychological Violence in Academic Medicine. Workplace Health Saf. 69 (1). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32812842/>
- Spivak, G. (2003). "¿Puede hablar el subalterno?", en Revista Colombiana de Antropología, Vol. 39, pp 297-364.
- Villanueva, M. (2019). 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, 5, e366.
- Walsh, C (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. TOMO I. Ediciones Abya-Yala.