

Género en carreras de Medicina: la mirada de las autoridades universitarias

Gender in medical careers: the point of view of university authorities

Recibido: 30-11-2023

Aceptado: 08-10-2024

Publicado: 05-01-2025

Carolina Roni 

Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina
CIGEDES y OSU. Buenos Aires, Argentina
Autora de correspondencia: centrodeinvestigacion.cigedde@hospitalitaliano.org.ar

María Isabel Fernández-Cedro 

Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina
CIGEDES y OSU. Buenos Aires, Argentina

Lucía Nuñez-Lodwick 

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Buenos Aires, Argentina
Escuela de Altos Estudios Sociales (EIDAES). Argentina

Rocío Deza 

Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina
CIGEDES y OSU. Buenos Aires, Argentina

Fabiana Inés Reboiras 

Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires, Argentina
CIGEDES y OSU. Buenos Aires, Argentina

Resumen

Objetivo: identificar facilitadores y obstaculizadores para la inclusión de la perspectiva de género y diversidad en carreras de Medicina de Argentina. **Metodología:** durante 2021-2022, se desarrolló un estudio cualitativo desde una perspectiva descriptivo-interpretativa. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a personas tomadoras de decisiones de distintas universidades de

Cómo citar este artículo (APA): Roni, C., Fernandez, M., Nuñez, L., Deza, R., & Reboiras, F. (2025). Género en carreras de Medicina: la mirada de las autoridades universitarias. *Educación y humanismo*, 27(48), 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.7003>



Argentina. **Resultados:** se organizaron en cuatro dimensiones de análisis: gestión universitaria, formación de estudiantes (contenidos curriculares), condicionantes de la gestión y la formación, y agentes de la comunidad universitaria en pos de identificar facilitadores y barreras. **Conclusiones:** los datos indican que, en la mayoría de las instituciones, se están llevando a cabo acciones aisladas y generadas por iniciativas puntuales y eventuales. La inclusión curricular es baja y se produce parcialmente en las áreas de: materias obligatorias vinculadas a la salud sexual y reproductiva; los marcos legales y la ética; materias electivas; instancias de posgrado. En consecuencia, la formación en perspectiva de género está ausente en el currículum formal de la carrera. Se evidencia baja proactividad por parte de tomadores de decisiones para generar políticas o acciones y un fuerte protagonismo de centros de estudiantes y activismos políticos feministas como fuerza de presión para el abordaje de estas problemáticas dentro de la universidad.

Palabras clave: Argentina, diversidad de género, educación médica, género y salud, fuerza laboral en salud, perspectiva de género.

Abstract

Objective: To identify facilitators and barriers to the inclusion of gender perspective and diversity in medical careers in Argentina. **Methodology:** During 2021-2022, a qualitative study was developed from a descriptive-interpretative perspective. Semi-structured and in-depth interviews were conducted with decision-makers from different universities in Argentina. **Results:** They were organized into four dimensions of analysis: university management, student training (curricular content), management and training conditioning factors, and agents of the university community in pursuit of identifying facilitators and barriers. **Conclusions:** The data reveal that, in most of the institutions, isolated actions are being carried out and generated by punctual and eventual initiatives. Curricular inclusion is low and occurs partially in: - in compulsory subjects related to sexual and reproductive health, legal frameworks and ethics, - in elective subjects, or - in postgraduate courses. Thus, training in gender perspective is absent in the formal curriculum of the career. There is evidence of low proactivity on the part of decision makers to generate policies or actions and a strong protagonism of student centers and feminist political activism as a pressure force to address these issues within the university.

Keywords: Argentina, education, medical, gender diversity, gender and health, gender perspective, health workforce.

Introducción

Antecedentes

La inclusión de la diversidad, perspectiva y equidad de género en las discusiones y políticas universitarias en Argentina ha ido acrecentándose en el transcurso de las últimas décadas. Estas, han sido impulsadas por demandas de diferentes colectivos sociales y favorecidas por los nuevos marcos normativos nacionales que acompañan estos reclamos y aperturas al cambio. Los estudios de género, la creación de centros, institutos y programas de investigación durante los años ochenta y noventa, generaron las condiciones para que en

2014 comience un proceso de profundización de las políticas de género dentro de las universidades (Vazquez-Laba y Pérez-Tort, 2021). A partir de ese año, no sólo se aprobaron protocolos de actuación para erradicar y sancionar todo tipo de violencia y discriminación basada en el género, sino que comenzó una transversalización del enfoque de género en las políticas institucionales. De este modo, las temáticas de perspectiva de género y diversidad se convirtieron en objeto de estudio de distintas investigaciones.

En la misma línea, Jardón y Scotta (2018) abordaron la inclusión de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en Argentina. A través de entrevistas a autoridades e impulsores de buenas prácticas que enfocaron la producción de conocimiento académico en el impacto del rol de las mujeres a través del estudio de las iniciativas implementadas. Se concluyó que, desde la institución existe el reconocimiento de una problemática en cuestión de género y la presencia de acciones tendientes a solucionarlas. Se identificó amplios sectores que desconocen la perspectiva de género encubiertos por una muy difundida creencia de “que la Universidad pública es un ambiente democrático y actualizado, lo que la libera de prejuicios sexistas y discriminación por orientación sexual o identidad de género” (Jardón y Scotta, 2018, p. 61).

También dentro de la UNR, el estudio realizado por Lantelme (2017) detalló las acciones con perspectiva de género que se han implementado partiendo de las cuatro funciones de la universidad: docencia, extensión, investigación y gestión. Se identificó las unidades académicas en las que se gestó la ejecución de dichas acciones y se diagnosticó qué áreas de conocimiento son más permeables al abordar las problemáticas de género. Particularmente en la Facultad de Ciencias Médicas, se encontró que sólo en la función de docencia se abordan cuestiones de género desde dos materias electivas.

En el contexto internacional, desde lo perteneciente a la educación médica, se observa que en el estudio de Verdonk et al. (2009) se analizaron entrevistas realizadas a directores de educación y agentes de cambio de distintas universidades de Medicina holandesa luego de la implementación de un proyecto de sensibilización sobre género. Encontraron que la resistencia y los obstáculos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación médica están ligados fundamentalmente a cuatro temas principales: (1) “conocimiento neutral”: las personas entrevistadas perciben el conocimiento biomédico como neutro en cuanto al género; (2) “relevancia del género”: las investigadoras notaron que los/as entrevistados/as le restan importancia, particularmente en comparación con cuestiones culturales/étnicas; (3) “responsabilidad social de la educación médica”: apenas se menciona en las entrevistas las desigualdades de género en salud, estas son señaladas como cuestiones políticas feministas y no como cuestiones médicas; y (4) “comunicación cuidadosa”: los/as participantes destacaron la necesidad de que ciertos temas deban ser comunicados con cuidado para aumentar la aceptación y evitar la resistencia (Verdonk et al., 2009). Estos resultados conceptualizan, a partir de la experiencia empírica, los obstaculizadores que podrían estar reproduciéndose en la región.

A continuación, se dará cuenta de la fundamentación teórica del estudio desarrollado.

Género, perspectiva de género y diversidad: el camino hacia la igualdad

El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto (Hankivsky, 2012). En tanto que el sexo biológico es determinado por características genéticas,

endócrinas y anatómicas, el género es una identidad aprendida, una construcción social interiorizada que se transforma socio-históricamente (Arango y Corona-Vargas, 2016). De este modo, el género agrupa un conjunto de comportamientos socialmente esperados según el sexo biológico de las personas que varía a través del tiempo. Por ello, puede decirse que se trata de un concepto dinámico, en tanto se resignifica en cada sociedad de acuerdo a contextos espaciales y temporales.

Los estudios feministas desarrollaron una crítica al binarismo sexo/género con el objetivo de problematizar el carácter aparentemente natural e inmodificable del sexo y, por lo tanto, cultural y modificable del género.

Desde el post-estructuralismo Butler (2006) afirma que el binarismo de género es la expresión de un imaginario masculino, devenido en discurso científico, en el que la naturaleza ha sido representada y conceptualizada. Sin negar la materialidad biológica del sexo problematiza su concepción binaria y excluyente como ordenadora del mundo social. Por lo tanto, para Butler el género no es un constructo acabado y determinante.

Sobre la construcción del género, De Lauretis (1996) afirma que este es una ficción, efecto de la representación, y que por lo tanto, puede ser deconstruido. En esta línea Butler (2006) aboga por desestabilizar las identidades naturalizadas de varón y mujer. La ciencia ha construido un sistema que distingue entre cuerpos inteligibles (en los que sexo-género-deseo heterosexual se corresponden), y cuerpos abyectos, en los que se produce una disrupción en dicho continuum.

Según Borisonik (2017), en cada sociedad, la heterosexualidad se constituye como norma, “como orientación sexual única” y por ende “normal” (heteronormatividad), intentando incluso explicarla desde la biología (biologicismo) (p. 9). Dentro de dicho paradigma binario, heteronormativo y biologicista, quienes no se ajustan a esos roles socialmente esperados suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación.

A la vez, el género como expresión de un constructo social dentro de un sistema patriarcal de dominación masculina, se ve atravesado por otros factores como la clase, la cultura o la edad. Tal como señalan Arruza et al. (2019), la organización de la reproducción social descansa en el género, pero además “se ve atravesada de parte a parte por cuestiones de clase, raza, sexualidad y nacionalidad” (p. 39). Puede observarse que los factores previamente citados son fuente de profundas desigualdades que, a través de la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1988), se tornan visibles. Así lo afirma Platero-Méndez (2014), se trata de “un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas” (p. 56). Algunas corrientes feministas críticas como la poscolonial (Bonder, 1999) plantean que, si bien el género es una dimensión fundamental en el proceso de subjetivación, la subjetividad emerge de una compleja red de interrelaciones de identificaciones heterogéneas y situadas.

Lo dicho anteriormente, permite entender cómo la perspectiva de género se incluye en todos los ámbitos de la vida (académicos, políticos, religiosos, etc.). Se torna como una visión que toma en cuenta las experiencias y características específicas de las personas que

vivencian sus identidades de género¹ socio-históricamente situadas. A su vez, dicha perspectiva integra las luchas por la equidad de las mujeres cisgénero junto a las del colectivo de la diversidad sexual² y de género de lesbianas, gais, bisexuales, travestis, trans, intersexuales y queer (LGBTIQ+).

En este punto, se considera importante definir los conceptos de igualdad y equidad de género, términos que con frecuencia se confunden y son vitales en cuanto al posicionamiento de esta investigación. Al respecto, [Arango y Corona-Vargas \(2016\)](#) explican:

El concepto de igualdad de género parte de la idea de que todas y todos somos iguales en derechos y oportunidades. Igualdad de género implica que mujeres y hombres tengan las mismas posibilidades u oportunidades en la vida, de acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social, y de controlarlos. La equidad de género, por su parte, supone el trato imparcial entre mujeres y hombres, de acuerdo a sus necesidades respectivas. Para asegurar la justicia con frecuencia deben adoptarse estrategias y medidas para compensar las desventajas históricas y sociales (p. 21).

Por lo tanto, puede considerarse que la equidad es el camino para garantizar la igualdad entre todas las personas. Así, las acciones y políticas de inclusión social y educativa resultan fundamentales para equiparar las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres cisgénero, y entre personas cisgénero y personas travestis, trans, no binarias u otras identidades de género autopercibidas.

Universidad: ámbito productor de conocimientos socialmente validados

En la vida académica, permanentemente se transmiten valores de y sobre género de modo consciente como inconsciente. Sucede en el lenguaje y en las formas de expresarnos, en las microacciones del día a día, en la vestimenta que se utiliza, entre otras cuestiones. Es así como se van modelando las formas de comportamiento propias y las de las demás personas, a la vez que se moldea la autoimagen y la de los demás.

Los avances en la conceptualización de la perspectiva de género y diversidad en la universidad son innegables, pero muchas veces carecen de líneas de acción o propuestas organizativas concretas y se restringen al plano de lo normativo³ o discursivo.

Tal como lo señala la Universidad Nacional de Córdoba en un artículo sobre Diana Maffía:

¹ “La identificación que cada persona tiene con un género u otro es lo que se llama identidad de género y puede corresponderse o no con el sexo biológico de las personas. Si la identidad de género de una persona se corresponde con su sexo biológico, es decir una mujer que se identifica con el género femenino o un varón con el género masculino, se dice que esa persona es cisgénero o cisgénera” ([D’Elio et al., 2016, p. 14](#)).

² La diversidad sexual se refiere a la elección de la orientación sexual. Es decir, a “la atracción sexual, erótica, emocional o amorosa que sienten las personas hacia otras tomando como referencia su género o también su identidad de género” ([D’Elio et al., 2016, p. 17](#)).

³ Desde el plano normativo, pueden destacarse dos importantes legislaciones. Una de ellas, es la [Ley de Educación Superior \(LES\) 24.521/95](#) que se pronuncia sobre la diversidad en sus artículos (2 y 13). La otra, es la [Ley 27.499 sancionada en 2018](#), conocida como Ley Micaela, que establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñen en la función pública a la que se adhieron varias universidades argentinas (teniendo en cuenta la autonomía universitaria establecida por el artículo N° 75 de la Constitución de la Nación Argentina).

Las universidades son por un lado un espacio privilegiado y por el otro muy complejo. Privilegiado porque es donde se producen los saberes, donde se desarrolla el conocimiento y las investigaciones que, en muchos casos, indagan en las cuestiones feministas. No olvidemos que al principio las universidades prohibían el ingreso de mujeres. Que ese ingreso se produjo recién a fines del siglo XIX (Universidad Nacional de Córdoba, 2019).

Hoy en día, las mujeres son mayoría en casi todas las universidades de Argentina, pero ingresan a la universidad a aprender un saber que fue construido principalmente por hombres y en el que las mujeres casi no han participado, allí radica su complejidad. Es por ello, que resulta importante incluir la perspectiva de las mujeres y otras identidades a los conocimientos ya constituidos, para abrir esos saberes androcéntricos a una renegociación con otras subjetividades, con otras cualidades humanas (Universidad Nacional de Córdoba, 2019).

Si bien en la actualidad las mujeres han logrado mayores posibilidades de acceso y permanencia en las aulas universitarias, aún persisten sesgos de género en los planes de estudio de las carreras. Además, se observa dificultad para alcanzar puestos de mayor jerarquía en docencia e investigación, tales como la obtención de cátedras, la dirección de proyectos de investigación, el acceso a puestos de decisión y gestión (directoras de departamento, decanas, rectoras) (Megías-Bas, 2019). Por ejemplo, en relación a la obtención de cátedras, datos oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España indican que las mujeres alcanzan el 40% de los puestos como profesoras titulares, pero sólo ocupan el 20% de los puestos correspondientes a las jefaturas de cátedra (Selma Penalva, 2019).

Para revertir y, finalmente, erradicar los sesgos de género en las instituciones universitarias, estas deben “tomar el compromiso político de trabajar la transversalización de género de manera crítica, integral y estructural en todos sus ámbitos y competencias” (Esquirol, 2022). La generación de herramientas de acción y gestión institucional, tales como los protocolos de intervención en casos de violencia de género y los espacios de creación de políticas de igualdad (Torlucci et al., 2019) junto a la investigación acerca de la accesibilidad y la inclusión de la diversidad, son dos de las vías para alcanzar dichas metas y resultan esenciales ya que las universidades son instituciones cruciales. Éstas, son ámbitos en donde se produce el conocimiento validado para y por la sociedad; conocimiento que es construido por una parcialidad de sectores sociales, por lo tanto, conocimiento sesgado, que es presentado socialmente como objetivo, neutral y universal, en la mayoría de los casos.

Puntualmente en las universidades dedicadas a las Ciencias de la Salud, en tanto instituciones productoras de conocimiento válido acerca de lo sano y lo insano, se definen los límites entre normal y patológico. Es decir, se produce la normalización y se normatizan los cuerpos y las conductas. Esta normalización tiene un gran poder de regulación e influencia social y convierte a dichas instituciones en organismos claves tanto para la transformación como para la reproducción de la realidad social de las problemáticas en torno a la diversidad en la salud. Incorporar una mirada de género y diversidad en la salud implica comprender el modo en que las asimetrías entre los géneros determinan de manera diferencial el proceso de salud-enfermedad-atención de varones, mujeres (Tajer, 2014) y la población LGBTIQ+. Tener en cuenta todo ello, requiere por parte de los directivos/as

universitarios/as, como también del personal docente y no docente, una especial vigilancia, atención y mirada crítica acerca de sus propios supuestos y prejuicios sobre las inequidades en términos de género. Esto implica analizar -también- sus propias prácticas laborales y docentes, para evaluar en qué medida se están abordando estas temáticas desde las políticas universitarias y desde los planes de estudio vigentes para que tengan impacto concreto en las personas que transiten y egresen de las instituciones universitarias y ejerzan efectos en sus prácticas profesionales.

Acorde a ello, [Mendoza Zuany et al. \(2013\)](#) afirman que:

El estudio de las percepciones que distintos actores universitarios tienen sobre la diversidad -en este sentido dialógico e híbrido de las identidades- constituye un primer paso en la reflexión sobre cómo visibilizar, problematizar y gestionar la diversidad en un contexto universitario, cómo formar profesionistas que reconozcan y gestionen la diversidad en sus respectivos campos laborales, cómo coadyuvar institucionalmente desde la Universidad a la transformación social y hacia una sociedad intercultural (p. 26).

En función de lo encontrado en los estudios antecedentes reseñados, de la relevancia de la problemática, y ante la necesidad de comprender qué sucede en las universidades argentinas respecto de estas situaciones, el presente trabajo se propuso identificar facilitadores y obstaculizadores para la inclusión de la perspectiva de género y la diversidad en carreras de Medicina de Argentina.

Método

Se desarrolló un estudio cualitativo desde una perspectiva descriptivo-interpretativa ([Ramos-Zincke, 2005](#)) para reconocer facilitadores y obstaculizadores de la inclusión de la perspectiva de género y diversidad en carreras de medicina de distintas universidades de Argentina. Se centró en caracterizar las percepciones de las personas tomadoras de decisiones en estas carreras respecto al abordaje de la perspectiva de género, así como el análisis de políticas, regulaciones, acciones implementadas y planes de estudio vigentes entre 2021 y 2022.

Se convocó a participar a instituciones del sector público y privado, religioso y laico, de grandes ciudades (en donde se concentra la mayor cantidad de universidades) y de otras ciudades del país. Luego de contactar a trece universidades, la muestra quedó conformada por siete unidades académicas (ver tabla 1) en las que se realizaron diez entrevistas a tomadores de decisiones.

En las instituciones participantes se logró acceder a 4 decanatos, a 2 directores de carreras de medicina, y a 4 áreas referentes a la temática de género, tales como: autoridades de aplicación de protocolo, integrantes de programas vinculados a investigaciones en materia de género, entre otras. Entre las personas entrevistadas, hubo 5 varones (en su mayoría pertenecientes a decanatos, directores de carrera y provenientes de las ciencias biomédicas como disciplina de origen) y 5 mujeres (casi en su totalidad, referentes de áreas de género y provenientes de las ciencias sociales). La edad de las personas participantes fue entre 40 y 60 años.

Tabla 1
Descripción unidades académicas según características principales

Unidad	Antigüedad	Tipo de gestión	Ubicación geográfica
U1	Menos de 49 años	Privada	Grandes ciudades
U2	Menos de 49 años	Pública	Grandes ciudades
U3	Entre 50 y 99 años	Pública	Otras ciudades
U4	100 años o más	Pública	Grandes ciudades
U5	100 años o más	Pública	Grandes ciudades
U6	Entre 50 y 99 años	Privada	Grandes ciudades
U7	Entre 50 y 99 años	Privada	Grandes ciudades

La técnica implementada para la producción de datos fue la de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad (Guber, 2001; Piovani, 2018). La guía de entrevista abordó 5 ejes de indagación: 1) descripción de la población de tomadores de decisiones y su institución; 2) reconocimiento de su perspectiva y principales inquietudes acerca de las temáticas vinculadas a la perspectiva de género y diversidad en la universidad; 3) identificación del dominio de los marcos regulatorios nacionales y universitarios vigentes relacionados con estas temáticas; 4) identificación de obstaculizadores y/o facilitadores para realizar un abordaje de la diversidad y la equidad desde políticas y acciones integradas e integrales en la universidad; 5) indagación sobre qué políticas y acciones son consideradas prioritarias por la universidad.

Como segunda fuente de información se realizó un relevamiento de datos públicos de cada institución en lo referente al tema de estudio (información disponible en la web, existencia de áreas dedicadas al tema, protocolos de actuación vigentes, notas periodísticas relevantes, etc.), con el fin de considerarlos durante la realización de la entrevista y en el posterior análisis de la misma.

Los datos fueron procesados con el programa Atlas.ti. El análisis combinó estrategias contextualizadoras y categorizadoras (Maxwell y Miller, 2008) que suponen operaciones de conceptualización y clasificación de los datos producidos (Cohen y Seid, 2019), en pos de identificar relaciones de similitud y diferencia entre estos, así como relaciones de contigüidad temporo-espacial.

Se comenzó con sucesivas lecturas de los registros de entrevista, y la identificación de momentos o episodios clave de acuerdo con los objetivos del estudio. A partir de esto, se inició el proceso de codificación, que representa el nivel más molecular de conceptualización de los datos.

Luego, se realizó el refinamiento de las categorías, en el que se excluyeron, incorporaron y redefinieron códigos mediante la comparación de fragmentos de registros, y la inclusión de un interjuez para el análisis. Para asegurar la validez del análisis, se incluyó un interjuez cuya función fue revisar la relación entre los códigos y los datos observables, y discutir con los pares investigadores, con el fin de estabilizar el sistema de categorías (Denzin, 1970; Denzin y Lincoln, 2005).

Posteriormente, se identificaron metacódigos que, en un nivel más molar, permitieron rotular agrupamientos de códigos, establecer relaciones entre ellos y encontrar nuevas propiedades en su interior (Miles y Huberman, 1994). Para el análisis documental se realizó una matriz descriptiva que permitió identificar vínculos con los códigos emergentes en el análisis de las entrevistas.

La validez y fiabilidad de la investigación se protegieron a través del uso de diferentes tipos de triangulación (Denzin 1970; Flick, 2014): de datos, metodológica, teórica y de investigadores. Los dos primeros están estrechamente ligados, puesto que se utilizaron distintas técnicas para la recabación de datos: entrevistas (fuentes primarias) y búsqueda de documentos oficiales de las universidades (fuentes secundarias). Esto permitió poner en relación y contrastar la información obtenida a partir de cada una de las fuentes. Mediante la triangulación teórica, se buscó establecer relaciones entre los datos y las distintas corrientes teóricas que resultaran complementarias a los fines del análisis: perspectivas sociológicas, antropológicas, de política educativa y pedagógicas. Respecto de la triangulación de investigadores, a partir de distintos encuentros (reuniones periódicas con integrantes del centro de investigación, jornadas institucionales y debates con investigadores externos en eventos académicos) pudieron exponerse los datos obtenidos y los análisis preliminares ante las perspectivas de otros investigadores provenientes de distintas disciplinas, que actuaron como auditores del desarrollo de la investigación (Mendizábal, 2006) y brindaron interpretaciones alternativas (Stake, 2010).

Los principios éticos de la información producida por este trabajo fueron definidos a partir de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (Arbor, 2008) y la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales sancionada en el año 2000 (Ley 25.326 de 2000) en Argentina. En este sentido, para resguardar el anonimato de las personas entrevistadas, en las referencias a las entrevistas se utilizarán el universal masculino y las siguientes abreviaturas: decano/a (De), director/a de carrera (DC) y referente de área de género (RG), junto con la referencia a la unidad académica de acuerdo con la tabla 1.

Resultados

Los principales resultados encontrados se organizaron en cuatro grandes dimensiones de la vida universitaria de las carreras de Medicina (Figura 1).

En términos generales se encontró que, respecto a la gestión universitaria, en la mayoría de las instituciones se están llevando adelante acciones aisladas y generadas por iniciativas puntuales y eventuales. Sobre la formación de estudiantes, la inclusión curricular de la perspectiva de género resulta baja y se produce parcialmente en materias obligatorias (vinculadas a la salud sexual y reproductiva o a los marcos legales y la ética), en materias electivas, en propuestas de extensión universitaria o en instancias de posgrado. Sobre los

condicionantes de la gestión y la formación y los agentes de la comunidad universitaria, se evidenció una baja proactividad por parte de las personas tomadoras de decisiones para diseñar políticas o acciones, junto a un fuerte protagonismo de los centros de estudiantes y los activismos políticos feministas como fuerza de presión para el abordaje de estas problemáticas dentro de la universidad. A continuación, se detalla la evidencia que respalda estos resultados para cada una de las dimensiones de análisis.

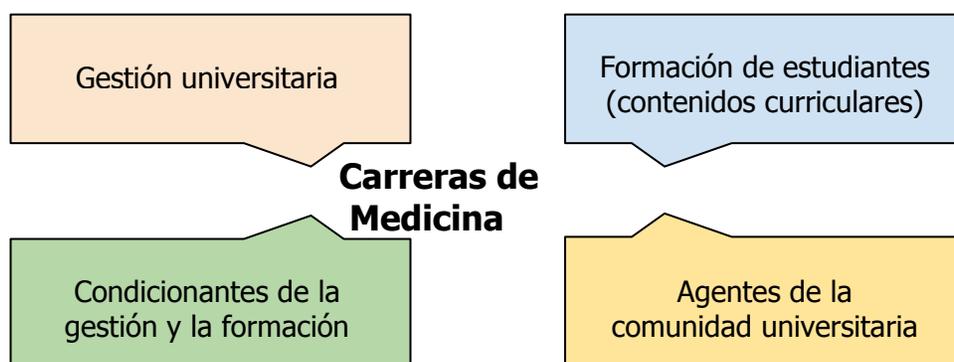


Figura 1
Dimensiones de la vida universitaria en carreras de medicina.

Gestión universitaria

Se reconocieron algunos indicadores que representan la apertura a la inclusión de la perspectiva de género y diversidad para promover la equidad en la gestión cotidiana de las carreras de medicina:

- La presencia de estructuras de gestión dedicadas e integradas por diferentes disciplinas (como las ciencias sociales).
- Los programas de capacitación en género para personal directivo, docentes y no docentes.
- El desarrollo de programas de investigación en temáticas de género y diversidad.
- El respeto de derechos respaldados por leyes nacionales.
- La promoción del lenguaje no sexista.
- La existencia y la relevancia de las redes interinstitucionales.
- La organización de espacios de debate y reflexión para la comunidad universitaria.

Las personas entrevistadas resaltaron la importancia de la articulación e integración en las estructuras de gestión de los aportes de diferentes disciplinas y otras facultades. Específicamente la contribución de las ciencias sociales a las ciencias de la salud, pudiendo instrumentar el abordaje de estas temáticas en la gestión de la carrera; por ejemplo, a través de la elaboración e implementación de protocolos contra la violencia de género.

También señalaron la importancia del desarrollo de programas de capacitación sobre género para personal directivo, profesorado y personal no docente y, en algunos casos, para estudiantes: *“curso obligatorio (...) los estudiantes saben, al momento de recibirse, tienen que presentar el tema de haber hecho el curso (...)”* (RG U5).

En línea con estas acciones, uno de los DCs refiere la decisión de incluir lenguaje no sexista en las reuniones de gestión: *“en reuniones de docentes, yo he hablado todo en femenino, de alguna manera, un poco alguno me ha dicho, un poco en broma para que los varones sintamos lo que sienten algunas mujeres cuando se habla en masculino”* (DC U2). En esta cita se refleja el ejercicio de ponerse en el lugar de otros para vivenciar esas diferenciaciones ocultas bajo el lenguaje y, así, generar consensos acerca de cómo darles lugar en lo cotidiano.

En lo que respecta al tejido de redes interinstitucionales, las entrevistas señalaron su relevancia en tanto soporte, junto con las posibilidades que estas brindan para ampliar la divulgación y llegar a la comunidad mediante las actividades de extensión universitaria. Pudieron distinguirse tres tipos de redes: entre facultades de la misma universidad, entre distintas universidades y entre la universidad y la comunidad. Uno de los RGs expresó: *“la intercomunicación de las facultades (...) es súper importante para la contención para nosotras también”* (RG U5).

Por otra parte, en esta misma dimensión, los obstaculizadores que aparecieron con mayor frecuencia fueron:

- La equiparación o invisibilización de las desigualdades de género y diversidad sexual frente a otras diversidades.
- La consideración de que el cambio vendrá a través de acciones punitivas o iniciativas individuales y que se dará a través del tiempo.
- La suposición de que las universidades son ámbitos libres de violencia.
- El desconocimiento de las políticas vigentes.
- La falta de capacitación del personal en perspectiva de género y diversidad.
- El desarrollo de acciones sólo frente a situaciones puntuales.
- La escasez de recursos institucionales.
- El temor a denunciar.
- La pandemia como dificultad para la acción.

En múltiples ocasiones, se llevan adelante acciones sólo frente a situaciones puntuales que surgen en el marco de la convivencia cotidiana al interior de las instituciones: *“mi experiencia en género surge más por los comentarios, pedidos, o denuncias que puedo tener de las y los estudiantes”* (DC U2). Pudo observarse también que, en muchas instituciones, existe un desconocimiento de las políticas vigentes y, por este motivo, vacancias en la capacitación del personal en cuanto a perspectiva de género. Otra de las cuestiones que apareció en los relatos de las personas entrevistadas es la creencia de que el cambio vendrá dado a través de acciones punitivas o iniciativas individuales, sin la necesidad del desarrollo

de planes y políticas de acción que promuevan las transformaciones necesarias para hacer de las facultades de Medicina ámbitos más justos y equitativos.

Por otro lado, las problemáticas de género y diversidad, aparecieron equiparadas a las de otras diversidades (cultural y socio-económica, principalmente): *“no soy en este tema más ambicioso que en otros (...) tengo que velar porque sepan trabajar en la diversidad, pero también que sepan suturar, tomar la presión, hacer un diagnóstico”* (De U3). Es así como el género aparece en intersección con otras diversidades: *“pero el tema es la diversidad en general, no sólo la diversidad de género porque hay diversidades que todavía no salieron a la luz y que no es sólo la de género y que habría que dar cuenta en algún momento, o se es más amplia”* (DC U1), quedando invisibilizado frente a otros elementos.

Formación de estudiantes (contenidos curriculares)

En relación con la formación de estudiantes y la inclusión de estas temáticas en los contenidos disciplinares, se encontraron currículos que los abordan como contenidos obligatorios en el ciclo de grado. Por ejemplo, con la inclusión de materias obligatorias (cuyos contenidos se centran casi exclusivamente en la salud sexual y reproductiva): *“en el ciclo básico ellos tienen una materia que es Género, sexualidad y reproducción, es una materia anual obligatoria, donde, digamos, se trata problemática de género, se trata todo lo que tiene que ver con anatomía, fisiología, semiología, estudios complementarios del aparato sexual femenino y masculino, y todo lo que tiene que ver con la parte de endocrinología (...)”* (DC U2).

También pudo observarse un abordaje de la diversidad en materias vinculadas a otros conocimientos (más allá de aquellos ligados a la salud sexual y reproductiva): *“en una asignatura que es ética. Y la praxis médica y legal también. O sea que ahí se abordan temas de este tipo en tres asignaturas en Medicina (...)”* (De U7).

Asimismo, se encontró que, en carreras con currículos innovadores e integrados para el ciclo de formación de grado, la incorporación de estas temáticas permea todo el currículo, con contenidos planificados por profesionales de diferentes disciplinas. *“la carrera de Medicina en particular, los contenidos están incluidos en la discusión, porque como el ciclo inicial está pensado en aprendizajes basados en problemas, los contenidos están incorporados dentro de los distintos problemas que van atravesando a través de los módulos, creo que eso también viene por la concientización que tienen los docentes y planificadores del currículo acerca de la importancia en el tema (...)”* (DC U1).

También aparecieron instituciones en las que el abordaje se produce a través de asignaturas optativas o cátedras libres (no obligatorias): *“tienen dentro de sus materias optativas la materia Género y Salud”* (DC U2). En estas instituciones, las áreas de extensión universitaria ejercen un rol clave para canalizar estos abordajes: *“la idea fue pensar en programas, abrir distintos programas que cada instituto propusiera, según las líneas de investigación, no sólo investigación, sino también de extensión”* (RG U2).

Por otra parte, en algunas casas de estudio los modos de organización de las instituciones aparecen mencionados como limitantes para la incorporación de nuevos contenidos: *“Medicina es de las que tiene más deudas pendientes con esta temática. Tiene una estructura muy grande, es una carrera muy antigua, es de las más antiguas de la*

universidad y eso hace que la estructura sea más rígida. Hay muchas cátedras que siguen funcionando como unidades autónomas (...)” (RG U4).

En otras instituciones, pareciera que la inclusión se da por una sensibilización externa, que lentamente permeará los contenidos curriculares: *“un colectivo de chicas y mujeres que se empezaron a movilizar para sensibilizar y concientizar sobre este asunto (...)*” (DC U1).

Por último, las maneras de pensar parecieran determinar las maneras de hacer en el ámbito de las universidades: *“cada institución tiene un lineamiento de pensamiento, ¿no cierto?, líneas directivas, entonces (...) No porque los programas sean diferentes, quizás, porque nosotros tenemos que dar lo que corresponde (...)*” (De U6).

Condicionantes de la gestión y la formación

En esta dimensión, se agruparon indicadores que operan como condicionantes, limitando o habilitando (según el caso), tanto la gestión universitaria como la formación de estudiantes. Uno de ellos, es la especificidad disciplinar de la Medicina en tanto ciencia hegemónica dentro de las carreras biomédicas: *“el enfoque que van teniendo las carreras de ciencias de la salud, insisto, es bastante bio, le falta lo psico y lo social”* (RG U3).

Esta hegemonía, en algunos casos, se traduce en situaciones de violencia: *“la carrera de Medicina es una carrera hegemónica en el ámbito de la salud y esa hegemonía muchas veces se traduce en cuestiones de abuso de poder que se trasladan a situaciones de violencia”* (RG U4).

A la vez, pudo identificarse un conjunto de tareas pendientes que actúan obstaculizando tanto a la gestión como a la formación. Para la gestión, la falta de implementación de protocolos resultó el obstáculo más relevante: *“me parece que falta, hay que seguir, posiblemente haya que dar más lugar para facilitar que las personas que tuvieron alguna experiencia en esto, puedan usarlo”* (DC U1).

En cuanto a la formación de estudiantes, la necesidad de revisar el currículo e implementar cambios que impliquen la adopción de la perspectiva de género y diversidad fue el indicador más sobresaliente: *“no hay todavía en la currícula, que eso es lo que se tendría que poner en las, en todas las facultades”* (RG U5).

Además, se planteó la necesidad de: - continuar generando espacios en que pueda pensarse la transversalización de la perspectiva de género y diversidad en los que confluya toda la comunidad universitaria y que, a la vez, permitan la apropiación de las herramientas disponibles; - pensar e implementar políticas de acceso y permanencia de las diversidades en la universidad; - bregar por la incorporación de cupos laborales para personas travestis y trans; - adoptar un lenguaje no sexista; - y componer una mirada sobre la salud que integre los elementos biológicos con los psicológicos, sociales, políticos y económicos de las comunidades.

Agentes de la comunidad universitaria

En esta dimensión, se hizo un mapeo de los agentes involucrados en los procesos de implementación de las políticas universitarias con perspectiva de género y diversidad, así como de las representaciones que las personas tomadoras de decisiones manifestaron al respecto. A partir de este análisis, se identificaron los siguientes indicadores:

- Docentes
- Iniciativas estudiantiles
- Representaciones sobre estudiantes

Las entrevistas a personas tomadoras de decisiones muestran diferentes categorizaciones del cuerpo docente universitario. En términos generales la inclusión de la perspectiva de género y diversidad en los contenidos curriculares pareciera estar ligada al interés individual de los mismos: “están los que están más interesados y los que no” (RG U5).

Los relatos de las personas entrevistadas dan cuenta de un recambio generacional, en el que el estudiantado más joven presenta menor resistencia a las transformaciones en comparación con las personas mayores (autoridades, docentes, personal administrativo). En la U3, el De expresa que: “es un trabajo constante con el cuerpo docente más fácil con los más jóvenes que con los más maduritos”. Asimismo, el RG de la U4 sostiene que: “me parece que la cuestión generacional no es menor, pero de todos modos eso no fija necesariamente diferencias ideológicas”.

Así como la cuestión generacional aparece como una barrera aparente para la aplicación de políticas de inclusión en términos de género y diversidad, la estructura de cátedras es problematizada como un obstáculo para la circulación de información y participación en actividades de formación: “la estructura de cátedras, que es casi feudal, que hace que a lo mejor la información no circule cuando se invita a espacios de formación (...)” (RG U4).

La presencia activa del cuerpo de estudiantes a través de demandas o denuncias funciona como impulsora de la visibilidad y la inclusión de dicha temática dentro del ámbito universitario. Por ejemplo: “enseguida visibilizan las chicas, chicos, o sea, enseguida visibilizan (...)” (RG U5). De este modo, el estudiantado es caracterizado como impulsor de demandas y acciones de visibilidad de las problemáticas en torno al género.

A su vez, el centro de estudiantes es caracterizado como un actor clave en las demandas y la intervención. Según el tomador de decisiones de la U2 el centro es un: “aliado maravilloso porque es el primero que detecta situaciones” (RG). Además, el mismo adquiere un rol clave para el estudiantado debido a que: “participar de agrupaciones estudiantiles genera un marco de protección para las diversidades” (RG U4).

En algunos casos, las iniciativas estudiantiles interpelan e impactan en la práctica docente: “empecé la Especialización en Docencia Universitaria en La Plata, porque me dieron vuelta la cabeza y después de, yo ya tengo 35 años de docencia” (RG U2).

Mientras que para algunas personas tomadoras de decisiones el estudiantado es el principal agente cuestionador; para otros, el cuerpo de estudiantes ni siquiera se plantea problemáticas en torno al género y la diversidad: “los chicos son tan jóvenes, que los jóvenes ni se plantean el género” (De U6).

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos pudieron identificarse facilitadores y obstaculizadores para la inclusión de la perspectiva de género y diversidad en las carreras de Medicina de distintas universidades de Argentina.

Teniendo en cuenta los hallazgos y acorde a lo expresado por [Cruz \(2021\)](#) siguiendo a [Barrancos \(2021\)](#), si bien existe una fructífera producción de estudios feministas que muestran temáticas de agenda urgentes, hay una escasa porosidad de las instituciones universitarias para reorientar sus políticas en sintonía con esos señalamientos.

En relación a los contenidos curriculares, las entrevistas señalan la importancia de la inclusión de las temáticas de género y diversidad en la formación de estudiantes de Medicina. En coincidencia, para [Pérez-Martínez \(2022\)](#) resulta una necesidad que:

El médico, (...), posea una sólida preparación que le permita saber, saber hacer y saber ser, aspectos que son movilizados en un desempeño competente, para conducir exitosamente el proceso de atención al individuo, las familias y las comunidades a él asignados (p. 3).

Si bien existe un abordaje de los contenidos, este se limita a materias obligatorias vinculadas a la salud sexual y reproductiva, los marcos legales y la ética, materias electivas, o instancias de posgrado, dejando en manos del propio personal de salud la formación en relación con estos conocimientos.

Se observa, a la vez, una suerte de gradiente entre obligatoriedad y electividad. Acorde a lo señalado por [Lantelme \(2017\)](#), es únicamente en ciertas materias electivas donde estas temáticas son abordadas en tanto “derechos” sexuales y reproductivos, o “derechos (no) reproductivos y sexuales” ([Brown, 2007](#)), ocupándose del bienestar físico, mental, emocional y social, es decir, integral, más allá de la función reproductora de las personas que serán atendidas por el personal médico en formación.

Cabe agregar que, en las instituciones con currículos integrados en los programas de grado, la inclusión de contenidos vinculados al género y la diversidad parece producirse con mayor facilidad. Esto puede atribuirse a que estos currículos rompen la lógica de cátedra y desarrollan los programas de estudio de forma distribuida en equipos interdisciplinarios, lo que posibilita la permeabilidad y democratización de las decisiones curriculares. En algunas de estas instituciones, las áreas de extensión universitaria juegan un rol estratégico en las transformaciones curriculares, a través de las iniciativas y proyectos destinados a la comunidad.

Acorde a lo observado por [Verdonk et al. \(2009\)](#) cabe señalar el hecho de equiparar la importancia de las problemáticas de género a las de otras diversidades. Así como, el aguardar momentos adecuados para su tratamiento (“comunicación cuidadosa”), conforme a las formas de pensar de quienes conducen las instituciones y de quienes se encuentran encabezando la estructura de cátedras en las universidades a la espera de una sensibilización externa.

Queda así en evidencia la baja proactividad por parte de las personas tomadoras de decisiones, quienes señalan que: - la sensibilización se dará por una suerte de inmersión (por la entrada de la temática desde el exterior), - los cambios requieren paciencia y que hay que esperar por ellos, - ciertas iniciativas podrían generar luchas o potenciales conflictos y, por ello, deben ser evitadas o pospuestas, y - las áreas o protocolos específicos son suficientes solo por su existencia. De este modo, no se visibiliza como responsabilidad institucional la transformación de esta realidad en sus carreras, en términos de hacer

efectiva la garantía de derechos o el cumplimiento de los marcos normativos vigentes, así como la promoción de la capacitación y/o participación en espacios que aborden las problemáticas de género y diversidad en la universidad.

Mientras que se observa un gran protagonismo de los centros de estudiantes y los activismos políticos feministas como fuerzas de presión para el abordaje de las problemáticas de género desde diferentes aristas, el personal docente presenta actitudes dispares determinadas por distintos factores individuales.

La transversalización aparece como vía para la incorporación de la perspectiva de género y diversidad, pero tal como señalan [Fabbri y Rovetto \(2020\)](#) requiere de:

Una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas (p. 10).

A la vez, la transversalización de esta perspectiva conlleva reconocer el impacto de las relaciones de género en la configuración de poder dentro de las universidades. Si bien las dificultades para el acceso a instituciones privadas y de culto religioso han operado como limitantes, este estudio único en Argentina por su abordaje a partir de una muestra heterogénea abre el campo para futuras indagaciones.

Puede concluirse que la perspectiva de género y diversidad es una temática novedosa, que fue (y está) siendo incorporada paulatinamente a la agenda de gestión de las universidades y, aún más lentamente, en las facultades de Medicina en particular a partir de la interacción con otros campos disciplinares. Esta interacción facilita la inclusión de las temáticas señaladas en la formación del personal médico en Argentina. Asimismo, dicha condición de posibilidad se ve obstaculizada por la escasez de políticas y acciones sostenidas e integrales por parte de la gestión institucional, la falta de capacitación para toda la comunidad universitaria y el solapamiento de las problemáticas relativas al género y la diversidad bajo otras diversidades.

Finalmente, se considera necesario ejercer liderazgos activos que impulsen un abordaje integral de la temática, mediante la generación de políticas, acciones y regulaciones promotoras de la equidad, así como la prevención y protección en relación a la violencia de género. Entre estas medidas se incluyen capacitaciones para todos los actores institucionales, la producción de investigaciones y el relevamiento de datos sobre la temática en el ámbito específico de la salud, además de revisiones curriculares que contemplen las nuevas competencias necesarias para los equipos de salud. Estos equipos pueden convertirse en agentes clave para el cambio social, contribuyendo a erradicar la reproducción de las inequidades, prevenir la discriminación y las violencias. Fomentar la equidad y prevenir las violencias de género desde la formación en las facultades de Medicina posibilitará sistemas de salud que garanticen derechos y devengan en espacios más accesibles, justos e igualitarios.

Financiamiento

Investigación financiada por la Dirección de Investigación en Salud, Ministerio de Salud de la Nación Argentina a través de una Beca Salud Investiga 2021-2022.

Referencias

- Arango, M., & Corona-Vargas, E. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>
- Arbor (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. *Arbor*, 184(730), 349-352. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/183>
- Arruza, C., Bhattacharya, T., & Fraser, N. (2019). *Feminismo para el 99%. Un manifiesto*. Rara Avis Editorial.
- Bonder, G. (1999). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En: Montecino Aguirre, S. & Obach King, A. (Eds.). *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas* (pp. 29-55). LOM Ediciones.
- Borisonik, D. L. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: guía informativa y práctica*. 1a ed. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hablemos_sobre_diversidad_sexual.pdf
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Brown, J. L. (2007). *Ciudadanía de mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra, lo público y lo privado puesto en cuestión*. [Tesis de Maestría, FLACSO]. Repositorio Dspace.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/1019?locale-attribute=es>
- Cohen, N., & Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En: Cohen, N. & Gómez Rojas, G (Eds.). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños* (pp. 203-228). Editorial Teseo.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvxcrxxz.10>
- Crenshaw, K. (1988). Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law. *Harvard Law Review*, 101(7), 1331-1387.
<https://doi.org/10.2307/1341398>
- Cruz, V. (2021). La institucionalización de la perspectiva de género en universidades públicas: apuntes sobre experiencias (de)construidas y pendientes. En: Martín, A. L. (Ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 57-67). RUGE-CIN.
<https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2822>
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora, Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer*, 2, 6-34. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11003>

- D'Elío, F., Sotelo, J., Santamaría, C., & Recchi, J. (2016). *Guía básica sobre diversidad sexual*. Ministerio de Salud de la Nación Argentina. Dirección de Sida y ETS. <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/guia-basica-sobre-diversidad-sexual>
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Sage Publications Ltda.
- Esquirol, M. (2022) Pensar la transversalidad de género en la universidad. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación (COMeIN)*, 121. <https://doi.org/10.7238/c.n121.2231>
- Fabbri, L., & Rovetto, F. (2020). Introducción. En: Maffía, D., Moreno Sardá, A., Espinosa Miñoso, Y., & Radi, B (Eds.). *Cuadernos feministas para la transversalización 1: Apuntes epistemológicos* (pp. 9-15). UNR Editora. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/92a6ac8c-5d8e-493b-a088-cb4e1b383d9f/content>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. (1^{ra}. edición). Norma.
- Hankivsky, O. (2012). Women's health, men's health, and gender and health: implications of intersectionality. *Social Science & Medicine*, 74(11), 1712-1720. [doi:10.1016/j.socscimed.2011.11.029](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.029)
- Jardón, V., & Scotta, M. (2018). La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario. En Rojo, P. & Jardón, V. (Eds.). *Los Enfoques de Género en las Universidades* (pp. 54-66). Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/13456>
- Lantelme, S. (2017). Acciones Positivas con perspectivas de género en la UNR. En Rojo, P. & Benedetto, S. (Eds.). *La UNR en Perspectiva de Género* (1a ed., pp. 41-59). Universidad Nacional de Rosario. <https://rephip.unr.edu.ar/items/8017a87a-4ed9-4ffd-8fb5-90f53dc8158b>
- Ley 24521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995. B.O. 10/08/1995. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley 25326 de 2000. Ley de Protección de Datos Personales. 30 de octubre de 2000. B.O. 2/11/2000. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=64790>
- Ley 27499 de 2018. Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en la Temática de Género y Violencia contra las Mujeres. 19 de diciembre de 2018. B.O. 10/01/2019. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Maxwell, J. A. & Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En: Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. (Eds.). *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). Guilford Press.
- Megías-Bas, A. (2019). Sesgos de género en la Educación Superior en España: propuestas de actuación. *Revista de Educación y Derecho*, 20. <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30029>

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Mendoza, R., de la Hidalga, V., Sánchez, V., Cruz, R., & Mora, J. (2013). Percepciones de estudiantes y docentes sobre la diversidad en el contexto universitario: hallazgos y reflexiones. *Uaricha: Revista de Psicología*, 10(23), 22-40.
http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/85
- Miles, M. B., & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Pérez-Martínez, V. (2022). Preparación global en materia de violencia familiar del especialista de medicina general integral. *Educación Médica Superior*, 36(3), e3281.
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3281/1450>
- Piovani, J. I. (2018). La entrevista en profundidad. En Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (Eds.). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 265-278). Siglo XXI.
- Platero-Mendez, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 55-72.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Ramos-Zincke, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: paradigmas y herramientas del oficio. *Revista Persona y Sociedad: Universidad Alberto Hurtado*, XIX (3), 85-119.
<https://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/mobile/33/ramos.html>
- Selma Penalva, A. (2019). La conciliación en la Universidad, ¿un asunto solo de mujeres? *Revista de Educación y Derecho*, (20). <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30031>
- Silberman, P., & Silberman, M. (2023). Factores relacionados a la elección de residencias médicas que reproducen las desigualdades en la distribución de especialistas en Argentina. *Investigación. En: Educación Médica*, 12(47), 22-32.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.47.23499>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª. ed). Morata.
- Tajer, D. (2014). Construyendo una agenda de género en las políticas públicas de salud. *Revista Sexología y Sociedad*, 9(22), 14-20.
<https://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/248/308>
- Torulucci, S., Vazquez-Laba, V. & Pérez Tort, M. (2019) La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *Revista Científica de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo (RevCom)*, 9, e016.
<https://doi.org/10.24215/24517836e016>
- Universidad Nacional de Córdoba. (30 de octubre de 2019). *Diana Maffía: “Un Estado patriarcal como el nuestro no nos va a ofrecer respuestas feministas”*.
<https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/diana-maff%C3%ADa-%E2%80%99Cun-estado-patriarcal-como-el-nuestro-no-nos-va-ofrecer-respuestas>

Vazquez-Laba, V. & Pérez-Tort, M. (2021). La segunda gran reforma universitaria: género y feminismo para la creación de políticas de igualdad. En: Martín, A. L. (Ed.). *RUGE, el género en las universidades* (pp. 23-38). RUGE-CIN.

<https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2822>

Verdonk, P., Benschop, Y., de Haes, H., Mans, L., & Lagro-Janssen, T. (2009). 'Should you turn this into a complete gender matter?' Gender mainstreaming in medical education. *Gender and Education*, 21(6), 703-719.