

ROLES DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL OBSTETRA VARÓN

Gender roles in formation of male obstetricians

Tula Zegarra Samamé*

RESUMEN

Objetivo: Investigación del campo socioeducativo que pretende realizar un análisis de la socialización de género que se da durante el proceso de formación del obstetra varón en su calidad de minoría en las Escuelas Profesionales de Obstetricia.

Material y método: Se empleó como técnica la entrevista a profundidad al grupo focal integrado por seis estudiantes varones, distribuidos de la siguiente forma: dos matriculados en los primeros ciclos, 2 estudiantes que se encontraban a mitad de la carrera y dos internos de Obstetricia (último año de estudio).

Resultados: La identidad profesional se construye en el ámbito universitario y las relaciones sexo/género marcan los modelos y referencias que hombres y mujeres utilizan para su construcción. Los varones sienten que su situación de minoría en la Escuela Profesional no limitó su desarrollo académico; por el contrario, manifiestan que el ser varón y compartir el aula entre tantas mujeres es una situación de ventaja, ya que recibieron de sus docentes (mujeres y hombres) y compañeras ayuda, seguimiento, "atención especial" que consideran crucial para su permanencia en la carrera y la titulación, cubriendo sus expectativas.

Conclusiones: La Escuela de Obstetricia, a pesar de declarar que trabaja por la igualdad de género y tener expresado esto en el currículo oficial; en el currículo oculto se observa que es un espacio creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.

Palabras clave: Identidad de género; hombres; Obstetricia.

ABSTRACT

Objective: Socio-educational research that seeks to make an analysis of gender socialization that occurs during the formation of the male obstetrician as a minority in the Professional Schools of Obstetrics.

Material and Method: We used depth interviews to six male students that were part of a focus group, distributed as follows: two enrolled in the first cycles, two who were mid-career and two internal Obstetrics (final year of study).

Results: The professional identity is constructed in universities and sex / gender relations mark models and references that men and women use for their construction. Males feel their minority status in the Professional School did not limit their academic development; on the contrary, shows that being male and share the classroom among many women is an advantage, since they received, from their teachers (women and men) and fellows, aid, monitoring, "special attention" they consider crucial to remain in the race and certification, covering their expectations.

Conclusions: The School of Obstetrics, despite it testifies that works for gender equality and has expressed this in the official curriculum, in the hidden one is seen to be an space that is legitimating and creator of hierarchical social identities.

Keywords: Gender identity; men; Obstetrics.

* Mg. Obstetra Asistencial. Hospital María Auxiliadora, San Juan de Miraflores. Lima-Perú.

INTRODUCCIÓN

Las personas desde la infancia, niño y niña al entrar en contacto con la cultura a la que pertenecen, se apropian de símbolos que internalizan. En este proceso de internalización se construye la identidad de género en las relaciones sociales, en la comunicación, en interacción con otros y otras.

El género es una construcción sociocultural que asigna determinados comportamientos a hombres y a mujeres, y que los diferencia en términos de papeles y actividades que desarrollan en la sociedad.

El género es un tema que está cobrando cada vez más debate y análisis especialmente en la educación. Son las instituciones educativas: escuela, universidad,

institutos, espacios donde se refuerzan jerarquías entre lo masculino y lo femenino; es decir, van estableciendo relaciones de poder y situaciones de inequidad en lugar de ser centros donde se propicien cambios de aptitudes, actitudes en relación con una educación igualitaria entre hombres y mujeres.

El currículo de estudios de la Escuela Profesional de Obstetricia se caracteriza por tener en forma declarativa como contenido transversal el enfoque de género. Es decir, las diferentes asignaturas de la formación del futuro obstetra deben abordar contenidos bajo la perspectiva de género, mediante la interpretación de situaciones, hechos, desde la perspectiva del hombre y de la mujer, enmarcando diferencias y similitudes, y poder trascender de ellas hacia un trato igualitario.

La responsabilidad definitiva de lo que aprenden los alumnos y alumnas en su vida universitaria está en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas que conforman el currículo, y en la cultura universitaria, constituida por los valores presentes en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la comunidad universitaria, así como en las experiencias adquiridas por cada estudiante a través de los intercambios con su entorno.

Los obstetras varones son todavía la minoría entre los estudiantes de Obstetricia. Esto ha obedecido a que la profesión desde sus inicios fue caracterizada con rostro femenino. Con el tiempo, lentamente, han ido ingresando hombres a la formación en el campo de la Obstetricia, poniendo en conflicto el paradigma de que siendo una profesión de servicio, abnegación y sacrificio, todas estas señaladas tradicionalmente como cualidades femeninas, deberían acceder a este trabajo prioritariamente mujeres.

En el presente artículo se pretende, a raíz de los resultados de una investigación cualitativa, dar a conocer desde la perspectiva de los varones estudiantes de Obstetricia, ¿cómo son las relaciones de género durante la formación de la carrera profesional? ¿Qué dificultades, facilidades o retos enfrentan estos en su calidad de minoría? Por último, ¿cómo esto impacta en su desempeño como futuros obstetras?

Estas reflexiones son importantes en un momento en que la coeducación se propicia en todos los niveles, en que las profesiones ya no son vistas como femeninas o masculinas. Sin embargo, ha pasado más de un siglo desde la creación de la carrera profesional de Obstetricia, y todavía es vista como profesión accedida por mujeres, no solo por las cualidades requeridas en el perfil profesional sino también por el objeto de trabajo, como es la salud en el campo de la sexualidad y reproducción, temas visto como proceso central y de preocupación exclusiva de mujeres. Esto se comprueba cuando los programas de educación y de asistencia sanitaria son accedidos por mujeres en temas de maternidad, planificación familiar, crianza y cuidado de los niños, etc.

Pensamos que explorando las representaciones y experiencias de los varones que están formándose en un ambiente predominantemente habitado por mujeres, podemos dar cuenta de los roles de género que se transmiten, los estereotipos que se refuerzan y si se está cumpliendo con uno de los fines de la educación: propiciar el trato igualitario entre hombres y mujeres.

Enfoque de género en la educación

Las relaciones entre hombres y mujeres son objeto de estudio a lo largo del siglo XX en un extenso número de investigaciones que se han llevado a cabo desde diferentes perspectivas y desde prácticamente todos los campos del conocimiento.

Existen numerosos trabajos de sociólogos que dan cuenta que las instituciones educativas son microcosmos de la sociedad, que tienen una tarea asignada, la de transmitir a las nuevas generaciones los comportamientos considerados como legítimos. De otro lado, investigadores como Subirats¹ opinan que este enfoque está cambiando debido a que en estos espacios educativos se hacen una serie de cuestionamientos sobre las influencias no manifiestas que no abarcan solamente los conocimientos sino el establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades. Es así como se empieza a tratar de cambiar para que estos espacios no contribuyan a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana.

A diferencia de *sexo* en el sentido de "sexo biológico", el término *género* (en inglés, *gender*) indica las características sociales y el rol de género aprendido individualmente. Este rol se encuentra definido, en lo esencial, por la organización social, cultural y económica de una sociedad, así como por las normas y valores legales, religiosos y éticos vigentes. La asignación de este rol puede variar mucho entre las diferentes sociedades. Aun dentro de una misma sociedad, la diferencia de rol puede diferir considerablemente dependiendo de la edad, estado civil, situación económica, pertenencia a un determinado grupo étnico o a una religión. En contra de lo que ocurre en el caso del "sexo biológico", el rol de género socialmente determinado y los espacios para la acción de hombres y mujeres que este conlleva, son variables y dinámicos².

El proceso de socialización sirve para la formación de la identidad en el marco social, lo cual significa que los miembros de la sociedad aprenden e interiorizan el rol de género que les fue asignado. Este rol de género está unido a determinadas expectativas, las cuales establecen un comportamiento particular.

El rol de género implica, frecuentemente, determinada capacidad de acceso a recursos y poder. En este caso, tanto el acceso como las posibilidades y los derechos se encuentran distribuidos de forma desigual.

El enfoque de género corresponde a una concepción sociopolítica y sistémica del desarrollo que establece los diferentes papeles que la sociedad asigna a los individuos. Dichos papeles se reflejan, por ejemplo, en la división y carga de trabajo, en el diferente acceso a los recursos y el desigual control sobre ellos, así como en las distintas posibilidades que tienen las personas de ejercer influencia política y social. Esto también se refleja en el sector Educación, en el acceso a los servicios educativos (por ejemplo, en la existencia de brechas que afectan la cobertura de atención a las niñas en áreas rurales) y también en la calidad, manifiesta en las prácticas de discriminación o reproducción de roles estereotipados, etc.

El sector educativo y la escuela como lugar de estudio tienen mucha influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar el rol de género asignado. Por lo tanto, mediante la aplicación del enfoque de género en el área de la educación podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes.

Las diferencias de género son tan antiguas como la humanidad. Si bien hasta una vez entrado el siglo XX se les negó a las mujeres en gran parte el estatus como individuos con derechos, hoy en día se reconoce la igualdad *formal* entre los sexos en la mayoría de los países. Pero en la práctica las cosas son diferentes, pues las formas de discriminación específicas de género continúan siendo un elemento estructural importante en la sociedad, la política y la economía. Aunque esto no ocurre siempre, la mayor parte de las investigaciones indican que las mujeres poseen menos influencia y poder de decisión, y que sus intereses se encuentran peor representados.

A partir de la década de 1990 se llamó la atención sobre el carácter socialmente construido del género mediante enfoques deconstructivistas. De acuerdo con estos, las diferencias entre los sexos serían cuestionables en general y las identidades de género, variables. Como nueva directriz para el desarrollo se ha tomado también en cuenta el rol masculino, incluidas las consecuencias que generan en los hombres una mayor participación femenina en el poder, las formas en que los hombres obstaculizan o contribuyen a una mayor equidad de género y los conceptos de masculinidad. Puede consultarse a Lorber³ que expone una excelente revisión general de los diferentes enfoques de género.

Tal como en algunos países y contextos, los derechos humanos se rechazan por ser un «concepto

occidental». En muchos lugares se critican –a veces difamándolos– los movimientos en pro de los derechos de la mujer, los enfoques feministas, las iniciativas de género y las campañas contra la discriminación como iniciativas occidentales y orientadas a la clase media, y se consideran como una agresión contra las tradiciones y las prácticas culturales, así como contra la unidad social y familiar.

El enfoque de género enarbolado por los nuevos movimientos basados en el deconstructivismo ha logrado resaltar el carácter universal de los derechos de la mujer y el derecho a la no discriminación, y superar el dominio «de la clase media occidental de raza blanca» en los movimientos anteriores mediante una mayor amplitud de temas y la integración de movimientos de mujeres de diferentes procedencias culturales e intereses temáticos.

Como el género es uno de los enfoques estructurales universales de la sociedad, al igual que los procesos educativos, no se produce en un espacio neutral o aislado. Los estereotipos de género y las relaciones entre los sexos, muchas veces jerárquicas, se reproducen en los procesos educativos, tanto dentro como fuera de los centros de enseñanza. Allí se desarrollan aún más y se afianzan las identidades en relación con el género. Por otra parte, las relaciones entre los sexos pueden verse desde y a través de nuevos puntos de vista, y es posible sondear en profundidad y ensayar las posibilidades de cambio. De esta forma, la educación también puede aportar de manera determinante al cuestionamiento de los modelos de pensamiento y a los roles estereotipados y discriminadores, a romper con los patrones tradicionales y a superar los prejuicios. Para este fin, las instituciones de enseñanza deben organizarse de una forma que sea sensible al género.

La implementación del tema «género», como eje transversal en el área de la educación, puede realizarse en diferentes niveles, que se condicionan mutuamente: el nivel estructural e institucional, el nivel personal, el nivel de contenido técnico-profesional y el nivel metodológico².

En el nivel estructural, las leyes de igualdad y la creación de directrices-marco justas para ambos sexos sirven como requisito para la real igualdad de género. Las relaciones entre los sexos también deben reflejarse en los enfoques para las reformas escolares, el desarrollo de los currículos, la formación profesional y el perfeccionamiento de los y las docentes. También deben prepararse oportunidades de cambio. Por

ejemplo, en la formación de los y las docentes es posible que los instructores e instructoras estimulen los procesos de reflexión en los futuros docentes.

A nivel escolar e institucional, deben crearse las condiciones para posibilitar una organización sensible al género. Por ejemplo, los modelos de horarios de trabajo que hagan compatible el desarrollo profesional con la vida familiar, la fijación de cuotas para la contratación de personal y el desarrollo de una cultura organizativa sensible al género. Debe indagarse, por ejemplo, si la toma de decisiones dentro de la institución educativa, la distribución de los recursos, el uso de los locales o el acceso y la utilización de nuevas tecnologías inducen o impiden la igualdad entre los sexos.

En el nivel personal, es necesario que cada uno de los colaboradores y colaboradoras adquiera una competencia en materia de género a través de una capacitación específica, esto es, una sensibilización relativa a las condiciones jerárquicas existentes entre los sexos. La competencia en materia de género comprende conocimientos relacionados con la socialización específica para cada sexo, el origen de las diferencias entre ellos, así como la comprensión de sus condiciones estructurales, la interpretación de sus características y su capacidad de cambio. Los instrumentos en este nivel podrán ser el asesoramiento entre colegas y las medidas tipo coaching, así como cursos de perfeccionamiento en períodos regulares. La elaboración de las estrategias de implementación para el trabajo diario, o sea para las horas de clase, deberá formar parte del entrenamiento para los y las docentes.

El nivel del contenido profesional y metodológico reúne varias áreas y está estrechamente ligado al nivel personal. Los objetivos y los contenidos de enseñanza esenciales generalmente son establecidos por los currículos. Sin embargo, es posible efectuar cambios considerables de contenido, así como didácticos y metodológicos.

Pertenecen, además, al nivel profesional y metodológico los procedimientos de enseñanza y las ofertas específicas para los grupos meta. Las propuestas de interacciones referidas al género durante las clases constan ante todo de una diversificación metodológica; por ejemplo, para la implementación de proyectos: trabajos en grupo, trabajos con un compañero o compañera o trabajos libres. De este modo, se posibilitan las distintas formas de comunicación y trabajo, tanto individual como colectivo. Para atender problemas especiales o fortalecer el potencial existente se puede recurrir al establecimiento de diferencias,

así como a la promoción de determinadas alumnas y alumnos.

En el sistema educativo peruano, a pesar de las transformaciones normativas que se han producido desde mediados del siglo XX, las oportunidades de educación son más limitadas para las mujeres que para los hombres, habiendo grandes brechas entre zonas urbanas y rurales. El crecimiento demográfico, la urbanización y la modernización de la población, que se produjeron desde la década de 1940 han estado vinculados a la expansión de la educación para las mujeres⁴.

Los marcos políticos y legales en el Perú se han ido modificando para tratar de incorporar un enfoque de género que garantice menores diferencias entre los ciudadanos y que promueva la igualdad de derechos. En el plano político, partiendo de la evidencia de los pobres avances existentes en la promoción de la equidad en la política educativa peruana, el Acuerdo Nacional (2002) propuso la promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminaciones de índole étnica, religiosa o por discapacidad, tomando en cuenta aspectos relacionados con la diversidad existente que contribuyen a la formación de imaginarios y actitudes que atentan contra la equidad.

El Proyecto Educativo Nacional (2006) plantea una oportunidad para avanzar hacia una política educativa con enfoque de género y tratar de romper con una mirada tradicional porque ubica a la equidad asociada a la calidad de vida, a la expansión de oportunidades, posibilidades y capacidades considerando las diferencias económicas, sociales y culturales existentes como causas posibles de discriminación e inequidad.

En el plano legal, en el 2002 se promulgó la Ley 27558 de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, que buscó dar atención especial a las niñas residentes en zonas rurales por ser percibidas como una población particularmente vulnerable cuyos indicadores de acceso, calidad, permanencia e inclusión es necesario elevar.

La Ley General de Educación 28044, aprobada al año siguiente, plantea la equidad como un principio de la educación que busca la igualdad de oportunidades con responsabilidades compartidas por el Estado y la sociedad civil.

En los marcos mencionados se vislumbran avances, pero también limitaciones en el manejo del tema de género que impiden una mirada con mayor apertura a trabajar fuera de concepciones tradicionales.

Situación de la profesión de Obstetricia desde la perspectiva de género

La obstetricia como práctica tiene sus inicios con la humanidad y la evolución de la especie. Como tal, tiene marcadas influencias del entorno y según las épocas se ha visto como una de las necesidades primordiales de los seres humanos, puesto que estos en su seno albergan el deseo y la garantía del nacimiento, el desarrollo y la perpetuidad de las generaciones.

El padre Francisco Gonzales Laguna ⁵, en su obra *Celo sacerdotal para los niños no nacidos*, en 1781 ya escribía sobre la necesidad de formar personas para la asistencia de las mujeres en sus partos. Debían ser estas instruidas, examinadas, aprobadas, juramentadas y en suficiente número, y asimismo excluidas del oficio, bajo graves penas, las que se introdujesen en él si no lo fuesen.

El mismo religioso proponía una cartilla para la educación a parteras con normas y principios morales; fijando las primeras pautas para la formación científica, técnica y profesional de la Obstetricia.

El siglo XIX se inició en el continente con grandes cambios estructurales, sociales, políticos, religiosos, económicos y comerciales como consecuencia e influencia de los eventos en Europa. La Revolución Francesa de 1789 desencadenó nuevas corrientes ideológicas que se manifestaron a través de los movimientos libertarios independentistas, que luego dieron nacimiento a las naciones americanas.

En el Perú, antes y sobre todo después de la gesta independentista de 1821, se produjeron severos cambios en todas las esferas del acontecer político, económico, social, demográfico y sanitario del país que impactaron severamente en la salud y en la economía nacional de los peruanos de esa época. Por esas fechas los partos eran atendidos en los domicilios por parteras aficionadas, con los riesgos que esto implicaba.

Una partera era una mujer que seguía la tradición, sin estudios en la materia, calificada para su oficio por el solo hecho de haber asistido otros partos. Fue en estas circunstancias que llegaron desde Europa al Perú dos destacados profesionales de Obstetricia: Juan Fessel y Benita Paulina Caudeau de Fessel y fue entonces que Hipólito Unanue, como Ministro de Salud, propuso al gobierno de la época la creación de una clínica de maternidad para la atención de partos a las madres pobres, así como la capacitación de jóvenes para que estudiaran la ciencia y el arte de la Obstetricia,

tal como se acostumbraba en las Escuelas de Francia. Posteriormente, en el Palacio del Supremo Gobierno del Perú, el 10 de octubre del 1826, don Andrés de Santa Cruz, Jefe de Gobierno, mediante Decreto del 10 de Octubre, determina que en el Colegio de Santo Tomás, en la ciudad de Lima, se establezca una Casa de Maternidad (hoy Instituto Nacional Materno Perinatal) que tenga como objeto socorrer a las mujeres pobres en sus partos y se funde la Escuela de Parto (hoy Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la UNMSM) para la formación de jóvenes en el arte y ciencia de su atención.

El surgimiento de la Obstetricia como profesión netamente de "mujeres para mujeres" se ha mantenido con los años. Se han incorporado modificaciones curriculares en lo que respecta a avances científicos y tecnológicos, pero la tradición de ser una profesión accedida por mujeres se mantiene, dado que el perfil que se exige a las ingresantes está lleno de cualidades y capacidades reconocidas socialmente como "femeninas". Así tenemos: vocación de servicio, sacrificio, paciencia, ternura, amabilidad, cuidado, delicadeza en el examen, etc.

De otro lado, a esto se une el hecho que sus campos de acción sean la sexualidad y la reproducción, dos dimensiones relacionadas con la intimidad de la mujer, y qué mejor que depositarlas bajo el cuidado de una mujer.

La obstetriz, hoy en día denominada obstetra, es así caracterizada y reconocida por la sociedad como la profesional que se encarga de atender a la mujer en el momento más sublime de su vida, como es el nacimiento de un hijo.

En el presente siglo hay 32 escuelas profesionales de Obstetricia en el Perú, todas ellas caracterizadas por ser eminentemente formadoras de futuras obstetras mujeres. Se estima que sólo un 3% son obstetras varones.

La normatividad que la profesión tiene también es expresión de esta situación, dado que sus diferentes artículos se refieren a una población femenina. Esto originó que en el presente siglo, en el año 2003, se generara la Ley 28686, que en su primer artículo cambia la denominación de la profesional 'obstetriz' (denominación cómoda para la profesional mujer más no para los varones) por la denominación 'obstetra', que incluye al hombre. Esto originó un fuerte rechazo de grupos conservadores, que indicaron que siendo pocos los varones no debería haberse cambiado

la denominación, por cuanto existen profesionales médicos que denominamos también como obstetras, hecho que pondría en riesgo la identidad profesional.

Después de serios conflictos internos en el gremio, se aceptó y difundió, a nivel nacional, la denominación 'obstetra' para designar al profesional hombre y mujer que se dedican al ejercicio profesional de la Obstetricia.

El género, como categoría de análisis, nos permite revisar la historia de la profesión. Vemos cómo existen intentos de cambiar el rostro femenino de la carrera por uno masculinizado. El trasfondo podría deberse al hecho de buscar caminos de empoderamiento en el Sector Salud, que deriven en un mayor reconocimiento y valoración de la profesión. Este camino estaría señalado por la masculinización de la carrera profesional.

En la actualidad existe un reconocimiento verbal en los discursos de las diferentes autoridades sobre la importancia y trascendencia del profesional de obstetricia, pero no necesariamente existe una correlación con algunos indicadores como el estatus económico y jerárquico en el sector.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el trabajo de los obstetras ha estado por muchos años circunscrito al ámbito privado del hogar. Esto es, la práctica de la Obstetricia ha estado ligada a la atención de la mujer en domicilio. Con los años, las políticas públicas han señalado que la mejor forma de atención de los partos es en los establecimientos de salud.

Aproximadamente son 30.000 los y las obstetras inscritos en el Colegio Profesional; sin embargo, solo 3.000 están empleados/as en los diferentes establecimientos de salud del Sector Público. El resto estaría desempeñándose en la práctica privada o subempleada o no ejerce la profesión.

La remuneración económica que perciben las y los obstetras no es la mejor del mercado. Esto repercute en su desempeño e identidad profesional. Existe la necesidad de este recurso humano a nivel nacional, sin embargo no tenemos una política de Estado que procure contar con obstetras en todos los niveles de atención; es decir, en los diferentes establecimientos de salud y que estén distribuidos a nivel nacional.

Esta situación de la profesión podría verse como un reflejo o continuidad de la posición de la mujer en la sociedad. Es decir, es invisible para la toma de decisiones que tienen que ver con distribución de los recursos económicos y de cargos directivos. Pero sí

son tomadas en cuenta cuando se trata de programas o campañas de servicio gratuito, que demandan sacrificio.

Lo importante es que las Escuelas formadoras de Obstetricia respondan a esta problemática realizando una innovación curricular que garantice un mejor posicionamiento de la profesión y por ende del obstetra. Uno de los ejes transversales de la formación, expresado en el currículo base de las Escuelas Profesionales de Obstetricia a nivel nacional, es el enfoque de género. Sin embargo, es importante revisar si este enfoque declarado se aplica en todo el proceso educativo de los futuros obstetras, incluyendo el currículo oculto.

Experiencia de estudiantes varones de la Escuela Profesional de Obstetricia

El presente artículo pretende realizar un análisis de la socialización de género que se da durante el proceso de formación del obstetra varón en su calidad de minoría en las Escuelas Profesionales de Obstetricia. Para ello se analizaron los resultados de una investigación que aplicó la metodología cualitativa de tipo fenomenológica.

Se empleó como técnica la entrevista a profundidad al grupo focal integrado por 06 estudiantes varones, distribuidos de la siguiente forma: dos matriculados en los primeros ciclos, dos estudiantes que se encontraban a mitad de la carrera y dos internos de Obstetricia (último año de estudio). Se aplicó una guía de entrevista (ver anexo) que exploró cuatro temas principales, a saber:

- Decisión de seguir estudios en Obstetricia.
- Sociabilización de roles de género en el ámbito universitario.
- Sociabilización de roles de género durante la práctica clínica.
- Expectativas de su profesión.

A partir de esta guía se buscó que el entrevistado dé sentido y significado a la realidad o experiencias que le tocó vivir, en su situación de minoría durante su formación universitaria. Se procedió a grabar las respuestas.

Para poder describir la experiencia de los estudiantes varones, se establecieron los siguientes objetivos:

- Desde el enfoque de género se pretende explicar la sociabilización del alumno varón en su calidad de minoría, durante su formación universitaria en el campo de la Obstetricia.

- Construir la experiencia desde la perspectiva del alumno varón, en el proceso de formación de sus relaciones docente – alumno, alumno-alumno, alumno – paciente y alumno de otros profesionales.
- Describir los roles de género que ellos identifican que se transmiten en la formación de los obstetras.
- Explorar las expectativas del alumno varón en torno a su profesión y cómo estas difieren de sus compañeras. A partir de ello, generar recomendaciones para mejorar estas relaciones de género.

RESULTADOS

Decisión por la profesión de Obstetricia

El 100% de los varones entrevistados concuerdan que no escogieron la carrera profesional por vocación. Su primera intención era estudiar medicina. Al no poder acceder a esta carrera por falta de recursos económicos, por ser además una profesión cuyos estudios son largos (7 años), optaron por una profesión que se veía como una profesión de rango médico, de 5 años de duración.

Muchos refirieron que encontraron apoyo en sus familias, para continuar con sus estudios de Obstetricia. La elección vocacional en la adolescencia no implica la idea de compromiso al no estar incorporado el elemento de realismo⁶. Esta "elección" según los investigadores sigue siendo dependiente de los roles familiares y su entorno. El adolescente elige en función de lo que le gusta o atrae de la profesión. Las experiencias escolares le avisan de la mayor o menor facilidad para determinadas actividades. Descubre a las profesiones a través de la observación del prestigio, poder o status profesional asociado a ellas. Luego pasa al periodo realista, aproximadamente alrededor de los 18 años, edad en que muchos ingresan a la Universidad, esto es sin tener una vocación bien definida.

Los estudiosos Super⁷ y Holland⁸ postulan la influencia del autoconcepto en las teorías de elección vocacional, considerando el desarrollo vocacional como el proceso de desarrollo del autoconcepto. Esto se refiere a la imagen que tiene un individuo sobre sí mismo; lo que él cree que es, y que está determinado en gran parte por los roles que desempeña, las relaciones que tiene con los demás y lo que cree que son las reacciones de los demás hacia su conducta⁹.

El autoconcepto es un elemento esencial de la personalidad, está determinado por la genética y el ambiente.

La teoría del autoconcepto reconoce la importancia de su formación, de su traslación a términos ocupacionales, la implementación o la acción de prepararse para un trabajo e incluso desempeñarlo.

Los individuos seleccionan una ocupación que les permita preservar su forma de ser. Es decir, que si una ocupación posee las características que concuerdan con lo que el individuo cree que es y puede hacer, entonces este tenderá a ir hacia ella.

En la investigación, los varones que se encontraban a mitad de la carrera profesional y los internos de Obstetricia señalan que sus docentes han jugado un papel importante en el desarrollo de su identidad profesional; sobre todo las docentes mujeres, quienes asumían en muchas oportunidades un rol "maternal" para con ellos. Estas docentes les enseñaron a valorar la profesión, a sentirse orgullosos de su carrera, y mostraron interés en su avance académico.

Esto significa que en las instituciones educativas superiores se produce una socialización profesional. Esto es, "el proceso por el cual las personas selectivamente adquieren valores y actitudes, intereses, habilidades y conocimientos corrientes en grupos en los cuales ellas están o buscan transformarse en miembros, es decir el aprendizaje de roles sociales"¹⁰. Esto también implica la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios, la identidad ocupacional e internalización de normas ocupacionales típicas de un profesional completamente calificado¹⁰. A lo largo del proceso, los estudiantes toman en cuenta los estereotipos sociales existentes anteriormente en nuestra cultura y asumen aquellos adoptados por los miembros de aquella profesión.

Por consiguiente, se puede asumir que la identidad profesional se construye en el ámbito universitario y las relaciones sexo/género marcan los modelos y referencias que hombres y mujeres utilizan para su construcción.

Las revisiones de otros trabajos teóricos-empíricos^{11, 12, 13, 14} muestran que existe justificación suficiente para creer que las personas desarrollan expectativas, roles, valores profesionales y habilidades sociales en la carrera, diferentes en función del género.

Las diferencias se generan mediante procesos históricos, sociales, culturales y educativos. Otra razón es que existen procesos que conducen a una toma de decisiones vocacionales estereotipadas en función del género; procesos psicológicos y sociales que contribuyen a estas diferencias: el proceso de

socialización de los roles sexuales, la autoeficacia, la autoconfianza, los fenómenos de autoexclusión, la motivación, la estructura de oportunidades y las expectativas laborales, entre otros.

En nuestras sociedades el poder y el saber se han conjugado casi siempre en masculino. El androcentrismo cultural ha construido la discriminación entre los sexos que trasciende escenarios privados y públicos. Hoy en día se plantea que escuelas, institutos y universidades se conviertan en espacios donde se superen estos sesgos androcentristas mediante la educación. Sin embargo, los resultados de esta investigación nos hacen reflexionar, sobre cómo los estudiantes varones de Obstetricia, a pesar de su condición de minoría, utilizan a su favor su condición masculina, lo que nos lleva a asumir que todavía el orden simbólico de los espacios educativos sigue siendo masculino.

El ser hombre o mujer es determinante en el proceso de profesionalización. Para los hombres, la carrera y la promoción en ella es una cuestión prioritaria. En el caso de las mujeres, hay otros factores que relativizan su modo de estar presentes en el campo profesional¹⁵. Ellas, al parecer, participan menos en el mundo de ambiciones y de estrategias masculinas que dan pautas de cómo acceder a puestos de poder y prestigio.

El modelo profesional de distribución de la población femenina está aún muy focalizado en ciertas actividades, especialmente las que tienen que ver con la atención de los demás (educación, sanidad, cuidado de los enfermos, ancianos, etc.), el comercio y los servicios.

Las investigaciones sobre la elección de estudios en varones y féminas¹⁶ coinciden en que las causas hay que buscarlas en las asociaciones estereotipadas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos, e identifican una tipificación sexual de las asignaturas y materias de estudio con su correlato en las profesiones, confirmando que la especialización por sexo, íntimamente ligada a la socialización de género, está estrechamente relacionada y conectada con las perspectivas de empleo.

A diferencia de los varones, las mujeres se autoexcluyen de la vida profesional/laboral ante la persistencia de una serie de obstáculos que actúan como elementos desmotivadores. Estas entrevistas exploratorias nos dan cuenta de que los varones son más persistentes y desarrollan estrategias que les generan apoyo socio-familiar en sus elecciones.

Aparentemente su situación de minoría no los limita a desarrollarse en su carrera.

Esta situación se pone de manifiesto cuando los entrevistados hacen referencia al estereotipo que prolonga la función maternal en el ámbito universitario, cuando refieren que sus docentes mujeres asumían una actitud de protección y de seguimiento constante de su desempeño académico, señalando que el éxito de su desempeño académico se debe al soporte de las docentes mujeres y de sus compañeras de aula. Sienten que son visibles en el ámbito universitario, no tanto por su calidad de minoría, ni por su aprovechamiento académico, sino por el hecho de ser hombres. Son estimulados inclusive por los docentes varones a fin de no pasar desapercibidos.

Relaciones interpersonales docente - alumno y alumno - alumna

En cuanto a las relaciones interpersonales de los estudiantes varones que se dan en el proceso educativo, se encontró que en cuanto a la relación docente femenino-estudiante varón, está caracterizada por la perpetuación de roles de género tradicionales. Reforzaron los roles masculinos y femeninos. Así, por ejemplo, las docentes se sentían comprometidas en hacer sentir bien a los alumnos en su situación de minoría, quienes expresan: *"Me convertí en el engrudo de mi profesora de Cirugía, docente muy exigente y seria; sin embargo, hubo cierta consideración para conmigo, me convirtió en su delegado, y yo le ayudaba en lo que podía en el desarrollo de la clase. Fui muy atento y disciplinado, eso le gustaba a mi profesora, me dio varias oportunidades para salir bien en el curso"*.

Con respecto a su relación con el docente hombre, la mayoría notificó una relación cordial y casi amical, lo que también favoreció su continuidad en los estudios. Así, uno de los varones entrevistados manifestó: *"Mi profesor de Práctica Clínica me permitió tener bastante práctica, me permitió estar en todos sus turnos y guardias, me ayudó a desarrollar mis habilidades clínicas. Creo que no lo pudo hacer con el resto de mis compañeras de la misma forma por ser éstas mujeres, como que no hay confianza y no se desarrolla la amistad como con nosotros"*.

Flores¹⁷ hizo una revisión de varios estudios desarrollados con el fin de identificar diferencias relacionadas con aspectos comunicacionales entre docentes y estudiantes y encontró que las interacciones profesorado-alumnado muestran que los profesores y profesoras de disciplinas científicas interactúan más

con sus alumnos varones y los refuerzan en mayor medida, diferencia que se acentúa al aumentar el nivel educacional. Según Flores, estas diferencias en el comportamiento se basan en las diferentes expectativas con respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. Manifiesta que consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito *por la inteligencia* en el caso de los niños y *por el esfuerzo* en el de las niñas. Frente a esta declaración es conveniente transcribir lo que Gimeno y Pérez¹⁸ afirman:

“...El aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el recurrir con éxito en la vida académica compleja y personal del grupo de aula y de centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la institución educativa. Esta va induciendo una forma de ser, pensar, actuar, tanto más válida y sutil cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública...”

De las relaciones alumno varón- mujer

Los entrevistados en su totalidad refieren que la relación con sus compañeras está caracterizada por ser cordial, amical, como “hermanas” que procuran protegerlos. Así uno de los estudiantes manifestó: *“Nunca me he sentido tan bien rodeado de mujeres que te hablan, te ayudan, te invitan. Siempre pensé que debía tener valentía para hablar a una mujer. Aquí no lo necesité, se me facilitaron las cosas y me volví sociable y entrador”*.

Otro manifestó: *“Me sorprendí en mi salón en los primeros ciclos; sin conocerme, mis compañeras me escogieron como delegado de aula por el hecho de ser el único varón. Desde esa fecha a la actualidad soy delegado”*.

La teoría de la interdependencia social postula que la forma en que esta se estructura determina la manera en que los individuos interactúan, lo cual, a su vez, determina los resultados¹³. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, en la que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro. Si no hay interdependencia (esfuerzos individualistas)

no hay interacción, ya que las personas trabajan de manera independiente, sin intercambios con los demás. La interacción promotora lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas.

Lev Semenovich Vygotsky y otros teóricos¹⁹ sostienen que nuestras funciones y nuestros logros distintivamente humanos se originan en nuestras relaciones sociales. Un concepto clave es el de la zona de desarrollo próximo, que es la zona situada entre lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede lograr si trabaja bajo la guía de instructores o en colaboración con pares más capaces.

La vida en el aula y la institución educativa son escenarios de relaciones donde se intercambian directa o indirectamente ideas, valores e intereses diferentes mediante los procesos de comunicación. En este proceso es fundamental el lenguaje ya que mediante este la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia.

En la comunicación diaria, las personas van estableciendo una relación con los demás y van construyendo su identidad individual y social. En nuestra sociedad, el lenguaje regulado por los grupos hegemónicos transmite significados acordes con la ideología dominante; en este caso, por ejemplo, androcéntrica.

Experiencia de la práctica preprofesional

Los entrevistados, en su mayoría, narran que en la práctica preprofesional las usuarias o pacientes siempre los confundían con profesionales de la medicina, frente a lo cual ellos en su mayoría permitieron esta denominación, para poder llevar a cabo la práctica. Otras veces las usuarias les hicieron conocer sobre su preferencia de ser atendidas por mujeres. Esta situación, lejos de desanimarlos, la tomaron como un reto y desarrollaron habilidades de abordaje a sus pacientes, convencimiento, comunicación, etc. Así lograron superar el hecho de que algunas pacientes tienen la tradición de ser atendidas por otra mujer, y no sólo por requerimiento de ellas, sino también de sus parejas.

Así uno de los entrevistados refiere: *“Basta que te pongas la chaqueta blanca o guinda y los pacientes te respetan, a todos nos doctorean, tú atiendes y uno siente que te depositan toda su confianza y debes responder garantizando su salud y protección, allí recién comprendí esto de la vocación”*.

Otro manifestó: *"Tuve que cuidar de mi aspecto personal y de cómo le hablaba al paciente. Debes tener confianza en ti mismo y, obviamente, conocimiento. Recién entendí a mi profesora de práctica que siempre cuidaba nuestra presentación"*.

Los estudiantes adquieren diversos conocimientos, habilidades y conductas como consecuencia del currículum oficial y de los intercambios que se producen en el aula y en los campos clínicos. Muchas veces los contenidos del currículo son poco pertinentes e impuestos por el sistema educativo. No interesan a la población estudiantil por lo que son olvidados, mientras que las relaciones sociales van, poco a poco, configurando subjetividades y modos de percibir el mundo.

Expectativas frente a su carrera

El 100% de los varones entrevistados refieren estar contentos con la profesión escogida. Atribuyen a lo vivido en las aulas y los campos clínicos su identificación con la carrera. Esperan terminar y titularse rápidamente para trabajar. Perciben que, a diferencia de sus compañeras, les gustaría además de desempeñarse en el área asistencial, desarrollarse en la investigación y docencia. Ellos creen que las mujeres obstetras solo quieren trabajar en lo asistencial. Piensan que a diferencia de ellos, las mujeres no ven a la profesión en todas sus dimensiones y campos laborales. Así por ejemplo, un entrevistado refiere: *"Mis compañeras no se visualizan en otros aspectos de la carrera. Ellas solo se ven los hospitales desempeñándose en lo asistencial; en cambio nosotros vemos todos los aspectos, y en lo que nos va mejor y hay retribución económica, allí apuntamos"*.

Se sienten orgullosos de su carrera, y quieren trabajar en la sociedad, para una valoración y reconocimiento de la profesión de Obstetricia en su integralidad. Piensan que desempeñándose en otros campos, los obstetras tendrán un mejor nivel en la jerarquización de las profesiones y esto repercutirá en un mejor estatus económico. Manifiestan que las autoridades y los obstetras en general deben difundir que los varones también pueden acceder a la profesión de obstetricia. Se debe mejorar las campañas de difusión de la carrera, así, por ejemplo, sugieren que se debe poner en las propaganda la fotografía de varones obstetras.

De las respuestas de los entrevistados se puede deducir que una preocupación es el grado de valor que los varones otorgan a determinados aspectos del trabajo, tales como el dinero, prestigio y ascenso.

Comentario final de los entrevistados

Deben incrementarse los varones en la escuela profesional de Obstetricia. Desde la perspectiva del entrevistado esto ayudaría a desarrollar la carrera, como sucede en otras profesiones que son poblaciones balanceadas por sexo.

Esta concepción es comprensible por la experiencia vivida durante su formación, que, como se ha observado, está impregnada por discursos de género específicos en los que cristalizan las representaciones imaginarias de los hombres y las mujeres en una comunidad determinada en la que se puede observar al poder en su doble dimensión de dar sentido y crear sentido; en este caso, el poder masculino hegemónico en una profesión en la que la mayoría son mujeres.

CONCLUSIONES

- La Universidad, específicamente la Escuela de Obstetricia, a pesar de declarar que trabaja por la igualdad de género, y tener expresado esto en el currículo oficial; sin embargo, en el currículo oculto, se observa que se convierte en un espacio investido de poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.
- Los estudiantes no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función de su sexo. Esta es la base biológica; al contrario, sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. La Universidad les otorga otra identidad que es la identidad profesional.
- La coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de hombres como de mujeres, que deben ser analizados, puesto que naturalizan y universalizan algunas prácticas investidas de la ideología dominante que luego son reproducidas.
- Es posible generar cambios desde la formación universitaria en el futuro obstetra; esto pasa por la toma de conocimiento de nuestras percepciones, actitudes, y cuando se ejerce un rol de educador, se debe ejecutar investigación-acción en el aula.
- Las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una sociedad a otra, de una época a otra y en el plano de la educación de una profesión a otra. Estos aspectos y los roles deben ser observados y reflexionados de manera compartida por todos los actores en el aula universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Subirats M. Género y Escuela. En: Lomas C (coord.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual. Lenguaje y educación. Madrid: Paidós Ibérica; 1999.
2. Schüssler R. Género y Educación. Cuaderno Temático. Lima: GTZ Cooperación Técnica Alemana; 2007.
3. Lorber. Paradoxes of Gender. New Haven: Yale University Press; 1994.
4. Ruiz-Bravo P, Muñoz F, Rosales J. Género, educación y equidad en el Perú. En: Provoste P (Ed.). Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina, Universidad Central IESCO – UC Colombia; 2006: 205 – 353.
5. Gonzales Laguna F. Celo sacerdotal para los niños no nacidos. Lima: 1781.
6. Ferrer M, Sánchez I. Toma de decisiones vocacionales no sesgadas por razón de género. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; 1995.
7. Super D. A life span, a life space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 1980; 16, 282-298
8. Holland J. Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa: FL Psychological Assessment Resources; 1992.
9. Coello E. Autoconcepto y elección de carrera. Educación y Ciencia 1992. 2(6): 33-35.
10. Tadeu G, Costa I, Trevisan M, Day R. Socialización profesional: estudiantes volviéndose enfermeros. Revista Latino – Americana de Enfermagem 2006. 14(4).
11. Giraldo-Gil E. Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género currículo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 2013; 12 (1): 211-223
12. López M. La Elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE; 1995.
13. Acevedo C, Rocha F. Estilos de Aprendizaje, género y rendimiento académico. Revista Estilos de Aprendizaje 2011; N° 8.
14. Páramo P. Representaciones de género en los profesores universitarios. Estudios Pedagógicos (Valdivia) 2010. 36(2): 177 – 193.
15. Acker S. Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Ed Narcea; 2000.
16. Pérez T. La dicotomía ciencias/ letras en la elección femenina de estudios universitarios. Madrid: CIDE; 1993.
17. Flores R. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. Consulta: 16/12/2012. En: Revista Iberoamericana de Educación [Internet] 2007. N°. 43. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie43.htm>.
18. Gimeno J, Pérez A. Comprender y transformar la enseñanza. 2da Ed. Madrid: Morata; 1993.
19. Jonson D, Jonson R. Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Ed. Aique; 1999.

Correspondencia

Tula Zegarra Samamé
Correo electrónico: tmzegarra@yahoo.es

Recibido: 23/10/13
Aprobado: 21/12/13