



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Filosofía y Letras

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Antropología Social y Cultural

Responsable de tutorización: Aurora Álvarez Veinguer

Construyendo pluriversos médicos: aportaciones metodológicas a partir de un proyecto participativo y transdisciplinar

Francisco Rabasco González

Curso académico 2020 | 2021
Convocatoria ordinaria

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Yo, Francisco Rabasco González, con documento de identificación 29530855M, y estudiante del Grado en Antropología Social y Cultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, en relación con el Trabajo Fin de Grado presentado para su defensa y evaluación en el curso 2020/2021, declara que asume la originalidad de dicho trabajo, entendida en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas debidamente.

Granada, a 9 de junio de 2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Francisco Rabasco González', written over a horizontal line.

Fdo.: Francisco Rabasco González

“Me lo sospechaba, Boria. Por eso te quiero tanto. Tu corazón no ha muerto. Y es preferible que desee todavía el placer a ese horrible silencio que se instala a veces en el mismo lugar del grito”

- Los justos (Camus, 1982, p. 33).

CONTENIDOS DEL TRABAJO

1. ¿QUIÉN? ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ? Coordinadas de arranque	2
1.1. Problematizando la autoría individual	2
1.2. ¿Por qué y para qué del texto?	3
1.3. ¿Cómo se ha elaborado?	5
1.4. Recorrido textual del trabajo	6
2. ¿DESDE DÓNDE? Cartografiando la producción de conocimiento científico	8
2.1. Universidad y conocimiento científico	8
2.2. Propuestas de otras-metodologías-otras	14
2.2.1. Metodologías participativas	15
2.2.2. Etnografías colaborativas	18
2.2.3. Ecología de saberes	20
3. ¿CÓMO? Algunas cuestiones metodológicas sobre nuestro proceso	23
3.1. Sobre los dispositivos de investigación-escucha	26
3.1.1. Las encuestas	26
3.1.2. Las entrevistas	28
3.1.3. Los grupos de debate	30
3.2. Sobre la virtualidad	33
3.3. Sobre la participación	36
3.3.1. ¿Qué obstáculos hemos encontrado?	35
3.3.2. ¿Qué ha favorecido la participación?	39
3.4. Sobre los cuidados y afectos	40
3.5. Sobre la negociación de roles y poder	41
4. ¿HACIA DÓNDE? Reflexiones, interrogantes y propuestas	47
Referencias bibliográficas	49
Anexo I: Guion para las entrevistas-conversaciones con las miembros de los grupos motores	55
Anexo II: Formularios de inscripción	58
Anexo III: Sociogramas	62
Anexo IV: Cuestionarios para las encuestas	64
Anexo V: Ejemplos de carteles #HistoriasMedicinaUGR	79
Anexo VI: Protocolos para las entrevistas	81

1. ¿QUIÉN? ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ? Coordenadas de arranque

2.1. Problematizando la autoría individual

Para comenzar creo necesario abordar una serie de cuestiones esenciales de cara a la comprensión de este trabajo. En primer lugar, he de señalar que, si bien la autoría académica se atribuye a una persona, la construcción de este texto reflexivo ha sido colaborativa. La Universidad de Granada no contempla la coautoría de los Trabajos Fin de Grado (TFG). Existe una modalidad de trabajo en grupo pero que culmina con la evaluación y defensa individualmente (Universidad de Granada, 2013). Además que excluye de la autoría de este tipo de trabajo académico a personas u organizaciones que no pertenecen a la universidad, siquiera que no estén matriculadas de la asignatura de TFG dentro de una misma titulación. Esto desvela el individualismo académico y el aislamiento de la producción epistémica universitaria respecto a las luchas sociales y los procesos de agenciamiento político y de co-labor (Santos, 2019; Álvarez y Sebastiani, 2020). Asimismo también muestra el potencial de la co-labor como propuesta metodológica y política para producir nuevas formas de subjetivación política e investigaciones comprometidas pues supone

un tipo de comportamiento etnográfico peligroso que desvía la atención del enfoque académico ancestral en sus iconos [on its stars], un enfoque que ejemplifica el hiperindividualismo que ha sido central para los méritos de la academia, su prestigio e incluso su historia. (Lassiter, 2005, p. 149)

Así, en este primer párrafo quiero mencionar a Alejandro Manzano Martín, Carlos León Suárez, Elena Ávila Cladero, Jorge Min Hui Zhou Zhou, Marina González Muñoz, Rosa Ramírez Silva y Sara Sánchez Gamino, que han colaborado activamente en la construcción de este texto, así como a las otras compañeras que por diversos motivos personales habían decidido previamente apartarse del proceso aunque su cachito de corazón está presente, Isabel García Almodóvar, Lucía Colmenero Capote y María Garzón López. Esto no es un agradecimiento o dedicatoria sino un reconocimiento de la co-labor desarrollada para la elaboración de este texto como parte de una experiencia compartida, así como una denuncia de las lógicas individualistas de la institución universitaria que imposibilitan la co-autoría académica.

Por este motivo, emplearemos a lo largo de la narración la primera persona del plural 'nosotras' cuando hagamos referencia a elementos comunes a todas las que conformamos el grupo. No obstante, creemos que tampoco podemos obviar y diluir la voz del autor-escritor-firmante del texto con el objetivo de problematizar y hacer visible el plano de 'autoridad etnográfica' (Clifford, 1988) en el que se sitúa (me sitúo) como antropólogo, investigador y escritor dentro del proceso. Se sucede así una narración en el que las transiciones entre un 'yo' y un 'nosotras' son constantes, conformando una trama narrativa atravesada por contradicciones, dudas, virajes, intentos y desbordes (¿quién escribe sobre quién? ¿a quién/qué representa ese 'nosotras'? ¿es ese un 'nosotras' polifónico? ¿quién escribe por quién y qué se escribe de las 'otras'?). A pesar de los intentos por construir un texto lo más polifónico posible¹, los tiempos ajustados para elaborarlo han limitado las posibilidades, ya de por sí cercadas por el modelo de TFG. Se queda

1 En un comienzo intenté desarrollar una escritura basada en la articulación de las distintas aportaciones, en lugar de un modelo en el que yo escribo sobre las otras, a través de una puesta en diálogo (Martínez, 2020). Por motivos de tiempo y experiencia en estos lares, lo dejo para próximas aventuras etnográficas. Sin embargo, he considerado escribir en primera persona (singular o plural) para explicitar el carácter situado de los conocimientos (Haraway, 1991) como forma de desenmascarar las relaciones de poder que operan en la práctica etnográfica a la hora de representar a las 'otras' en el texto (Gregorio, 2006).

abierta esta línea de generar nuevas gramáticas que permitan dar cuenta de la diversidad de voces, sus contradicciones y diferentes posiciones, ya sea en un soporte tipo trabajo académico o cualquier otro que consideren oportuno las personas junto a las que trabajamos.

2.2. ¿Por qué y para qué del texto?

Este 'texto reflexivo' (así le hemos llamado) nace en el contexto de un proyecto² de Investigación-Acción-Participativa (IAP). En el proyecto presentado se contemplaba la creación de dos grupos motores en dos Facultades de Medicina andaluzas (Universidad de Sevilla y Universidad de Granada) a partir de dos asociaciones que trabajan en las dos facultades: ASECS³ e IFMSA-Granada (ambas dos federadas en IFMSA⁴). El objetivo general del proyecto planteado era iniciar un proceso participativo para legitimar el conocimiento de la dimensión sociocultural de los procesos de salud-enfermedad-atención en los estudios en Medicina, del cual surgiría como resultado final de esta fase del proceso un diagnóstico participativo⁵ sobre las cuestiones problemáticas que consideraran los grupos motores. Nos pusimos manos a la obra y desde el mes de octubre de 2020 llevamos trabajando en este proyecto. Para todas ha supuesto un constante aprendizaje en nuevas formas de trabajar colectivamente en una situación donde las formas de sociabilidad presencial han sido mermadas en el contexto de la pandemia de SARS-CoV-2.

Lejos de la pretensión de profundizar en cuestiones individuales, creo necesario señalar tres 'dimensiones' biográficas que marcan mi situacionalidad (Haraway, 1991) a la hora de plantear el proyecto y este texto⁶: primeramente, una dimensión médica derivada de los tres años que estudié Medicina en la Universidad de Sevilla. En segundo lugar, una dimensión política -y con una clara influencia sobre mi trayectoria en la educación médica puesto que se dieron simultáneamente- pues trabajé como activista en el Movimiento de Acción Estudiantil de Sevilla (MAE) y como representante de estudiantes dentro de las delegaciones de la Facultad de Medicina y del Consejo de Alumnos de la Universidad de Sevilla (CADUS). Por último, una dimensión antropológica desarrollada al cursar Antropología Social y Cultural en la Universidad de Granada, titulación a la que corresponde el presente TFG. Hago explícitas estas tres dimensiones con el objetivo de que la lectora pueda situarme dentro del proceso de investigación como un sujeto con una trayectoria donde se entrelazan -hasta mezclarse una en otra y generando algo diferente, diría yo- las disciplinas de la Medicina y la Antropología y alineado políticamente sin ninguna pretensión de objetividad o neutralidad científicas (Walsh, 2007; Leyva y Speed, 2018).

Tal alineación supone un traslape de metas políticas, la identificación y el compromiso en el ámbito político, pero a la vez requiere en el terreno académico de independencia y pensamiento crítico que asegure un espacio propio al investigador alineado (ojo: "no alienado"). (Leyva y Speed, 2018, p. 457)

Entonces, si tuviera que decir por qué comencé a andar en esta dirección, me remitiría a dos momentos que me evocan esta fusión 'transdisciplinar' (Castro-Gómez, 2007), en los que sentí que los problemas debían ser abordados desde múltiples ópticas y que este planteamiento agotaba lo que cada disciplina

2 Dentro del marco de una Beca de colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional con el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada para el curso 2020-2021.

3 ASECS son las siglas de Asociación de Estudiantes de Ciencias de la Salud.

4 IFMSA son las siglas, en inglés, de la Federación Internacional de Asociaciones de Estudiantes de Medicina.

5 El diagnóstico participativo no está elaborado en la fecha de escritura de este texto.

6 A estas dimensiones concretas se suman, por supuesto, el estar escribiendo desde y para la universidad, ser leído y leerme como hombre europeo y no tener ningún tipo de problema económico para mi subsistencia.

podía aportar en su individualidad. El primero fue hace cuatro años, cuando realizaba mis prácticas de Medicina de Familia y Comunitaria en un centro de salud de Utrera, un pueblo de Sevilla. Se nos pidió en la asignatura que elaboráramos un informe sobre un caso clínico que hubiéramos vivido durante dichas prácticas. Yo seleccioné el caso de una mujer de mediana edad con claros signos de depresión que acudía a consulta demandando psicofármacos antidepresivos, que fueron prescritos por el médico. En mi informe desarrollé, desde un punto de vista social y político (gracias al aprendizaje vivido junto con mis compañeras de activismo en temas de marxismo y feminismo⁷) que lo que le ocurría a la mujer no tenía una raíz fisiopatológica sino social: su marido se había quedado en paro tras haber perdido una mano trabajando, estaban pendientes del subsidio por discapacidad, su hija vivía en casa y no trabajaba tampoco y tenía que cuidar de sus padres que vivían en el mismo pueblo, las plazas de Psicología Clínica en el Servicio Andaluz de Salud eran ínfimas y las médicas no contaban con un tiempo adecuado para atender las demandas psicosociales de sus pacientes. En ese momento sentí que me faltaban herramientas teóricas para poder aproximarme a estas situaciones de una forma académicamente legitimada. Todo esto sucedió mientras, simultáneamente, el trabajo como activista del MAE en el CADUS crecía: luchábamos contra un Modelo de Financiación de las universidades andaluzas (2017-2021) enfocado al mercado neoliberal de la educación (Cayuela, 2016); se iban forjando acuerdos para consolidar la Asociación de Consejos Universitarios de Andalucía (ACUA) y el Movimiento Andaluz por la Educación Pública (MAEP); tejíamos redes de solidaridad entre el movimiento estudiantil con la huelga de profesoras ayudantes doctoras y contratadas doctoras interinas en situación de precariedad laboral (#PromocionViaAcreditacion) y con las limpiadoras en huelga de la universidad (servicio externalizado de la empresa Ferrosfer-Ferrovial), que igualmente trataban de mejorar sus condiciones laborales; el partido político Vox comenzaba a infiltrarse en los espacios académicos universitarios con un discurso de odio y violencia fascista, frente a lo cual poníamos resistencia; el Rectorado de la US nos intentaba ‘colar’ reformas normativas que afectaban al estudiantado de forma negativa, todo en pos de la construcción de una universidad-empresa (como los cambios de regulación de los TFG y TFM); se hicieron públicas las acusaciones de abuso sexual por parte de Santiago Romero, catedrático de universidad y ex decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, a profesoras de la US.

Cuento todo esto, en primer lugar, porque me parece bonito y necesario visibilizar todas estas luchas que estábamos tejiendo de forma conjunta y desde diversas trincheras, que espero que no caigan en el olvido. En segundo lugar, porque sentí las contradicciones, las dudas y las frustraciones de ser activista organizado de base en la representación estudiantil institucionalizada: ¿cómo llevar los acuerdos a la institución? ¿cómo gestionar los diferentes tiempos movimiento-institución? ¿cómo no dejarse llevar por las lógicas de poder institucionales -con esto no quiero decir que en el movimiento no las hubiera? En último lugar, y más concerniente a lo que nos ocupa en este texto, porque comencé a experimentar de forma consciente que lo político atravesaba todas las esferas de la vida social (incluida la Medicina), que lo ‘neutral’ o ‘apolítico’ no existe y que había una carencia de fundamentación teórico-metodológica en el movimiento; aquí entra la Antropología.

Así, viajamos de nuevo en el tiempo hasta hace justo un año. En la asignatura de Antropología de la Salud se nos demandaba la realización de un ensayo que finalmente elaboré bajo el título *Metodologías diversas:*

7 Las corrientes ideológicas y políticas se me antojaban ‘en singular’ por aquel entonces.

Una apuesta por la formación integral en investigación en salud en los grados en Medicina. En el mismo, cuestionaba la centralidad del método científico como medio productor de conocimiento sobre los procesos de salud-enfermedad-atención y apostaba por la inclusión de otras perspectivas teórico-metodológicas en los grados en Medicina, con el objetivo de descolonizar la investigación en salud. Las asignaturas de *Métodos y técnicas de investigación en Antropología* y de *Antropología de Europa* habían provocado en mí un desestabilizante proceso de viraje de la mirada hacia la importancia de lo metodológico y el cuestionamiento de los lugares de producción de conocimiento. Es sobre estos pilares sobre los que he tratado de construir, no sin dificultades, lo que la lectora tiene ante sí.

Inicialmente yo tenía en mente hacer un TFG dentro del proceso participativo y que sirviera al desarrollo del mismo en función de las necesidades del grupo motor. Sin embargo, una serie de vicisitudes, que abordaremos más adelante, hicieron que no comenzara a pensar en el TFG como parte del proceso común hasta finales del pasado febrero. Puse sobre la mesa esta cuestión a los grupos motores y finalmente consideramos que hacer un texto reflexivo colaborativo sobre el 'cómo del proceso' podría ayudar a la continuidad y a la germinación de nuevos colectivos como este, contribuyendo al conocimiento sobre los procesos participativos. Por un lado, pensamos que el contexto donde se está desarrollando nuestro proceso requiere de una crítica autorreflexiva: hablamos de la universidad, de la educación médica, de la participación o de la virtualidad, pero lo hacemos desde esas mismas coordenadas sobre las que reflexionamos. Por otro lado, consideramos que escribir sobre aspectos metodológicos concretos contribuye a romper las lógicas hegemónicas de la investigación 'de manual'. Es una oportunidad para generar una reflexión sobre cómo hemos estado en el proceso, cómo lo hemos hecho, qué problemas ha habido, qué potencialidades encontramos, qué contradicciones hemos transitado, etc. Queremos que este trabajo sea útil en la medida en que narramos nuestra experiencia topológicamente situada⁸ y la ponemos a dialogar con otras experiencias que buscan la generación de conocimiento desde la co-labor y la participación. En suma, crear un conocimiento que sea útil para la acción de los grupos que hemos conformado.

2.3. ¿Cómo se ha elaborado?

A pesar de nuestro intento por construir este texto de la forma más colaborativa posible, se han dado diferentes niveles de trabajo conjunto en la producción, análisis e interpretación, teorización y escritura de la información. La complejidad de los procesos de colaboración implica que

las etnógrafas y las colaboradoras deben mantenerse abiertas a diferentes visiones, agendas e interpretaciones que complican, y por consiguiente enriquecen, las dinámicas de colaboración. (Lassiter, 2005, p. 137, traducción propia)

Es a partir de este reconocimiento que hemos desempeñado algunas estrategias para la co-autoría de este texto. En primer lugar, a pesar de que fue iniciativa mía, el grupo consensuó la utilidad de hacer una reflexión metodológica que permitiera continuar este tipo de procesos, por lo que también tiene un objetivo claramente definido para favorecer las colaboración. En segundo lugar, los temas que queríamos abordar en los puntos 2 y 3 del trabajo fueron definidos en grupos de debate internos mantenidos por

⁸ Con esto nos referimos al carácter concreto de los lugares en los que hemos desarrollado los procesos.

miembros de los dos grupos motores en marzo y abril. Debido a las dificultades de tiempo y logísticas para desarrollar espacios de diálogo donde poner en común nuestras reflexiones metodológicas sobre el proceso (punto 3), optamos por la realización de una serie de entrevistas⁹ que yo haría al resto de miembros para agilizar la producción de información. El análisis de dichas entrevistas también fue individual. Finalmente se realizó otro grupo de debate interno, en mayo, donde se reconfiguraron algunas cuestiones de la escritura que se venía haciendo y se llegaron a algunas propuestas de acción (punto 4). En tercer lugar, constantemente ha habido un proceso de devolución sistemática de los materiales producidos para que pudiéramos comprobar si nos sentíamos representadas en el texto.

Ante este panorama, queremos explicitar varias cuestiones que contextualicen las condiciones de la co-labor desempeñada. Por una parte, la disponibilidad de tiempo y energía que dedicarle a la elaboración del texto era distinta en cada una. Esta diferencia era considerable, sobre todo, entre el resto de colaboradoras y yo, que era quien podía dedicarle más tiempo a este menester dentro de mis 12 ECTS destinados al Trabajo Fin de Grado, mientras que el resto tenían que lidiar con prácticas clínicas, seminarios, otros TFGs y resto de asignaturas teóricas de la carrera. Por otra parte,

el hecho de que todos trabajáramos en un medio en el que [yo tenía] más experiencia, llevó a que los otros [me] dejaran a cargo de más actividades del proceso, especialmente en la gestión y administración del proyecto. [...] Eso [me] confirió más poder. (Köhler, 2018, p. 407)

Al factor 'experiencia' se le suma que soy yo quien entiende y maneja mejor los procedimientos y conceptos en investigación social académica que, a fin de cuentas, es lo que se requiere para producir este TFG. Estos aspectos influyeron a la hora de negociar 'cómo' y 'quién/quienes' íbamos a elaborar el texto, así como en el despliegue de una serie de estrategias para facilitar la co-labor hasta donde las condiciones de cada una lo permitiera. Si bien es cierto que yo tenía otras proyecciones idealizadas de lo que era la colaboración previamente al desarrollo de este proceso, el hallarme inmerso junto a mis compañeras en una aventura de esta magnitud, ha hecho que pueda experimentar el carácter situado, contextual y procesual de la metodología.

2.4. Recorrido textual del trabajo

Queremos, a modo de brújula, introducir qué va a encontrar la lectora a lo largo del texto. En un primer momento, queremos establecer algunos puntos que consideramos fundamentales a la hora de entender dónde se enmarca este trabajo. Para comenzar, abordamos principalmente cómo se construye y representa el conocimiento científico y las relaciones que guarda con la universidad neoliberal y colonial. Aterrizamos esta propuesta al conocimiento biomédico y antropológico pues son los que entran en juego dentro de nuestros procesos. A continuación, realizamos una breve exposición de algunas propuestas metodológicas que pretenden desbordar las lógicas de las formas hegemónicas de producción de conocimiento. En un segundo momento del texto, a modo de resumen, introducimos cómo ha sido el desarrollo del proceso desde sus inicios en octubre de 2020 hasta el mes de mayo del año 2021. Acto seguido, reflexionamos sobre algunos aspectos que nos han parecido relevantes a la hora de entender la articulación metodológica de los procesos participativos: la virtualidad, la participación, los afectos y los

9 Ver Anexo I para el guion.

cuidados, la negociación de roles y poder y los dispositivos de investigación-escucha. En un tercer y último momento, realizamos una serie de propuestas encaminadas a continuar con la co-labor que hemos desarrollado hasta ahora, así como favorecer la participación en este proceso participativo de otras compañeras de nuestras facultades. Todo esto articulado con la propuesta de la pluriversidad en la universidad comprometida polifónica (Santos, 2019) y la transdisciplinariedad (Castro-Gómez, 2007).

Respecto a la forma de escritura del texto, encontramos que la falta de inteligibilidad de muchos textos académicos “por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento” (Mills, 1974, p. 228). Sí que sentimos que guarda relación con la posición desde donde el autor escribe, sus objetivos y para quién lo hace. Nosotras queremos que este texto resulte inteligible para cualquier persona que quiera conocer nuestra experiencia. Por ello, el estilo lingüístico busca ser lo más claro posible, alejado de fórmulas estilísticas oscuras o barrocas. No lo hacemos con la pretensión de un lenguaje técnico y aséptico científico, sino para hablar desde/con la mayor sencillez y honestidad posible, desde el corazón. Esta sencillez no busca simular una ‘neutralización’ de las relaciones de poder académicas, ni mucho menos, pero entendemos que podemos comunicarnos sin que sea necesario leer y releer mil veces la misma frase para poder entenderla (al menos vamos a intentarlo). Esperamos que quien lea esto no se le haga pesada la lectura y pueda entenderse a sí misma reflejada en nuestra posición sin muchas complicaciones.

2. ¿DESDE DÓNDE? Cartografiando la producción de conocimiento científico

En la «sociedad del conocimiento» la formación y la investigación se sitúan en el centro de la producción de capital económico (Galcerán, 2010a). El papel clave de la universidad radica en que es la principal institución donde se da un constante proceso de producción, transmisión y adquisición de conocimiento debido a su carácter educativo e investigador. Desde la emergencia de las universidades en el medievo europeo (Dainotto, 2007), estas han servido para la producción de cultura ligada a los intereses de los grupos dominantes en la estructura social, a través de la generación y validación de cierto tipo de conocimientos que reproducen el sistema (Galcerán, 2010a). Actualmente, esta dinámica se perpetúa con la inclusión de la universidad al tejido económico neoliberal, además de continuar reproduciendo las desigualdades patriarcales y coloniales. Todo ello se traduce en la producción de un conocimiento neoliberal, androcentrado y euro/nordocentrado que sustenta la dimensión subjetiva de los ejes de dominación del capitalismo, patriarcado y colonialismo (Santos, 2019).

En las siguientes líneas realizaremos una aproximación a la relación entre el conocimiento científico y la institución universitaria como lugares de enunciación que sustentan los ejes de dominación arriba mencionados. A continuación presentaremos, a modo de líneas de fuga, una serie de propuestas metodológicas que pretenden desbordar las lógicas de las formas hegemónicas de producción de conocimiento.

2.1. Universidad y conocimiento científico

La universidad jugó un papel crucial dentro del proyecto de la Modernidad colonial (Quijano, 2000) como institución productora y reproductora de una serie de conocimientos eurocentrados enmarcados dentro de los parámetros de una única verdad universal, objetiva y neutral (Walsh, 2007). “Un conocimiento que consiste en conceder a la ciencia moderna el monopolio de qué es verdad y qué es falso, marginando a cualquier forma de conocimiento no-científico que no se guíe por sus mismos criterios” (Fernández, 2016, p. 26).

Por esto mismo, consideramos relevante narrar sintéticamente en qué circunstancias se constituyen la ciencia occidental moderna y su método, aterrizándolo en la construcción del paradigma biomédico¹⁰. Desde su fundamentación en el centro-oeste de Europa del siglo XVII han sido instrumentos de creación y recreación de un paradigma basado en la visión dicotómica del mundo, donde sus elementos son, ‘por naturaleza’, excluyentes y jerarquizados. Sin intención de romantizar el contexto precedente ni obviar el sustrato filosófico y social en el que germina, la propuesta ontológica cartesiana supone un dualismo radical que se sitúa en la base del nuevo orden simbólico del proyecto de la Modernidad, basado en tres operaciones dicotómicas fundamentales: razón-cuerpo, hombre-mujer, y civilización-primitivismo.

10 La lectura sobre la crítica antropológica al determinismo biológico (Martínez, 2007) marcó el comienzo de una serie de reflexiones en los grupos motores sobre el sistema biomédico que condujeron a una posición de extrañamiento frente al mismo. Así, logramos explicitar que el paradigma biomédico, como sistema cultural de significados y prácticas compartidas, es resultado de un proceso de construcción que se ha dado en un contexto determinado. Esta estrategia de situar el conocimiento biomédico y de hacer visible su carácter construido considera que “los productos de la ciencia son construcciones contextualmente específicas que llevan las marcas de la contingencia situacional y de la estructura de intereses del proceso por el cual son generados, y que no pueden ser comprendidos adecuadamente sin un análisis de su construcción” (Knorr, 2005, p. 61).

- La dicotomía [razón > cuerpo] marca una quiebra fundamental en la forma de entenderse a una misma y, por tanto, de entender el mundo. Supone una identificación del sujeto con su razón (*cogito ergo sum*), transformando el cuerpo en un simple objeto que se rige por las leyes mecanicistas de la naturaleza, por lo que puede ser analizado y dominado como tal (Quijano, 2000; Federici, 2018). Todos los saberes corporales (afectos, emociones, sensaciones, pasiones...) quedarán anulados en pos del saber racional, científico y objetivo que ostentan las clases dominantes (la racionalidad burguesa). Más adelante, la ideología liberal e ilustrada se sustentará en esta dicotomía para crear al 'Individuo' moderno capitalista. Esta nueva forma ontológica queda identificada con una razón que debe dominar y disciplinar el cuerpo, así como propicia una separación del resto de seres humanos y una forma de sociabilidad desvinculada de la comunidad (Giraud y Toro, 2020).
- La dicotomía hombre > mujer ordena a las personas en un sistema binario de sexo-género, asociando a cada uno una forma de existir en el mundo: el hombre a la razón-cultura y la mujer al cuerpo-naturaleza (Ortner, 2006). Se desarrolla así un proceso de androcentramiento de los conocimientos válidos (Harding, 2010), que se establecen en base a la experiencia vital de los hombres y donde las mujeres no se encuentran referenciadas. La caza de brujas en Europa marca el inicio de un feminicidio y un epistemicidio que permitió la acumulación originaria en los albores del capitalismo moderno (Federici, 2018)¹¹. El androcentrismo y el esencialismo biológico que ha caracterizado al conocimiento sobre 'la Mujer' genera lo que se conoce como 'sesgo de género' en medicina (Ruiz, 2009), con consecuencias en la diferenciación de los esfuerzos diagnósticos y terapéuticos para un grupo u otro.
- La dicotomía [civilización > primitivismo] consolida la clasificación racial¹² de las poblaciones a partir de la colonización de América y asienta una fundamentación para el desarrollo del evolucionismo social decimonónico. Pone en un estatus superior la racionalidad eurocentrada, que es universalizada (Galcerán, 2010b) como el instrumento para alcanzar la felicidad de 'la Humanidad'. La ciencia y la universidad son las principales instituciones portadoras del conocimiento 'civilizado' a todo el mundo 'primitivo' colonial. Este saber eurocentrado se consolida como motor del progreso entendido como un proceso lineal ascendente, donde lo europeo-civilizado es la referencia donde reflejar otras formas de ser, saber y poder (Quijano, 2000). Esta subalternización convierte a esas formas 'otras' en meros objetos que ser erradicados (etnocidios, epistemicidios...) o folklorizados, desposeyendo radicalmente a los grupos colonizados de todas sus formas de vivir. También nos parece importante mencionar que, además de los procesos de colonización externa, también se han producido procesos de colonización interna a las 'fronteras' de occidente. La identificación de lo primitivo con lo natural justifica la violencia de la colonización: al igual que los cuerpos, estos grupos pueden ser dominados y ordenados en base a la racionalidad colonial eurocentrada. En el paradigma biomédico esta dicotomía se traduce en una negación de

11 La caza de brujas fue, por lo tanto, una guerra contra las mujeres; fue un intento coordinado de degradarlas, demonizarlas y destruir su poder social. Al mismo tiempo, fue precisamente en las cámaras de tortura y en las hogueras en las que murieron las brujas donde se forjaron los ideales burgueses de feminidad y domesticidad. (Federici, 2018, p. 259)

12 La categoría 'raza' será empleada como clasificadora social con el objetivo de generar una división internacional del trabajo (Quijano, 2000).

los saberes indígenas, rurales, barriales, corporales, experienciales... respecto a los procesos de salud-enfermedad.

Este breve apunte sobre los mecanismos subjetivos que subyacen a la construcción del modelo biomédico científico permiten ver que

en la modernidad la primera parte de los dualismos -el sujeto, la mente, la cultura, la razón, lo civilizado, lo masculino, lo secular- se separa y se sitúa en una posición de superioridad frente a la parte subordinada del binarismo -el cuerpo, la naturaleza, los afectos, lo primitivo, lo femenino, lo sagrado. (Giraldo y Toro, 2020, p. 25)

Asimismo, nos parece importante recalcar que esta posición jerarquizada alimenta, desde el plano simbólico, un sistema de dominación, expropiación y violencia: se produce una división ontológica entre lo que 'es' y lo que 'no es', lo que puede ser Objeto de explotación y violencia y lo que no, lo que es 'saber' y lo que es 'no saber'.

También la visión mecanicista del mundo, fundamentada en la física newtoniana, organiza el mundo de acuerdo a relaciones de causa-efecto. Desde esta perspectiva cobra sentido el uncausalismo del paradigma biomédico (Martínez, 2007) por el cual 'la Patología' presenta una causa determinada que puede seguirse de una serie de eventos fisiológicos que la producen. Sumado a ello, el mecanicismo ha ido acompañado de una fragmentación a la hora de concebir y entender la realidad (también derivada del método cartesiano), desmembrando todo el cuerpo humano y sus procesos en sistemas que son representados de forma separada los unos de los otros. Esta división disciplinar materializa la idea de que "la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de sus partes, ignorando sus conexiones con todas las demás" (Castro-Gómez, 2007, p. 83). Como la razón no puede llegar a ciertas formas de saber, y al desdeñar el 'sentir corporal' como fuente de conocimiento (tal y como hemos dicho más arriba), hay aspectos de nuestros procesos que no llegamos a aprehender. Como resultado, no se desarrolla una visión holística de la complejidad de la vida ni de los cuerpos humanos como parte de ella, sino 'un' cuerpo como una máquina individualizada que puede ser puesta en marcha, disciplinada y regulada de acuerdo a las necesidades del sistema social (Federici, 2018).

El método científico es "el conjunto de procedimientos por los cuales: a) se plantean los problemas científicos y, b) se ponen a prueba las hipótesis científicas" (Bunge, 2001, p. 67). Como veremos más adelante, la pretendida objetividad, neutralidad y universalidad del conocimiento producido por este método, se reducen a una serie de estrategias de hegemonizar una forma de construir conocimiento concreta y 'provinciana'. La formulación de hipótesis y su validación se realiza bajo unos mismos presupuestos culturales¹³, lo que nos lleva a hacer explícito el carácter autorreferencial del método.

Por ello no podemos hablar de un conocimiento 'verdadero', sino de conocimientos situados (Haraway, 1991) que son fruto de relaciones sociales en un contexto determinado. Sin embargo observamos en

13 Bunge (2001) apunta que "es obvio que tendemos a asignar mayor peso a aquellas hipótesis que congenian con nuestro fondo cultural y, en particular, con nuestra visión del mundo, que aquellas hipótesis que lo contradicen" (p. 81) pero no profundiza en las condiciones geopolíticas de producción del conocimiento en la actualidad, neutralizando y vaciando su discurso en ese sentido de todo contexto social.

nuestro entorno que el carácter contextual de la ciencia no es siquiera contemplado, creando una narrativa que “deja de lado a los otros [a los «no vencedores»], ofreciendo una imagen idealizada y fuertemente parcial de los procesos sociales que dan lugar al conocimiento” (Kreimer, 2005, p. 17). El conocimiento no es creado por un ente cognoscente descorporalizado y en un espacio deslocalizado. Es lo que Castro-Gómez (2007) denomina la ‘hybris del punto cero’, un modelo en el cual la ciencia y la universidad se situarían fuera del mundo para observar al mundo, sustrayéndola de todo espacio-tiempo concreto y, por tanto, no pudiendo ser considerada esta narrativa como un punto de vista más. En relación a ello Martínez (2005) argumenta que “la transparencia no es un atributo inherente a la biomedicina sino una representación ideológica de ella” (p. 221). Esta invisibilidad del poder social de la biomedicina, al igual que ocurre con la ciencia, responde a tres principios: la objetividad, la neutralidad y la universalidad del conocimiento científico.

- La objetividad es “el resultado de consensos alcanzados en comunidades científicas que trabajan dentro de un contexto cultural” (Blázquez, 2010 p. 26), por lo que no puede ser desligada de su carácter intersubjetivo (Knorr, 2005; Santos, 2019). En el campo biomédico esta pretendida objetividad esconde la estrategia de traducir las expresiones humanas de la enfermedad (síntomas) en fenómenos biológicos (signos), de forma que estos serán tratados en la dimensión somática e individual de cada ‘paciente’ (Martínez, 2005).
- La neutralidad es entendida como la ausencia de intereses en las investigaciones científicas y la visión de la ciencia como un fin en sí misma (Martínez, 2005; Bartra, 2010; Nuño y Álvarez, 2017). De esta forma se ocultan las relaciones de poder que impregnan la producción de conocimiento, qué grupos sociales están implicados en ella y de qué forma lo hacen.
- La universalidad “sostiene que existen verdades científicas válidas en todo tiempo y lugar” (Wallerstein, 1997, p. 100). Esta perspectiva se ha construido a través de la formulación de categorías y teorías explicativas que obvian la inserción contextual y específica de a quienes están referidas (Galcerán, 2010b). El modelo biomédico, efectivamente, maneja una serie de categorías nosológicas que pretenden ser aplicadas a toda persona y todo contexto, en una maniobra de reificación de los procesos de salud-enfermedad-atención y su dimensión sociocultural (Martínez, 2005).

Esta ‘capa de invisibilidad’ construye, a la vez que oculta, una línea abismal (Santos, 2010; 2019) que divide las dimensiones del ser y el no ser.

Así, la línea visible que separa la ciencia de sus otros modernos crece sobre una línea invisible abismal que coloca, de un lado, la ciencia, la filosofía y la teología y, del otro, conocimientos hechos inconmensurables e incomprensibles, por no obedecer ni a los métodos científicos de la verdad ni a los de los conocimientos, reconocidos como alternativos, en el reino de la filosofía y la teología. (Santos, 2010, p. 14)

De este modo, la existencia del dominio más allá de la línea abismal se basa en la negación de su condición ontológica o epistémica. Los saberes ‘otros’ no entran a formar parte del juego de la verdad o falsedad, simplemente siquiera son considerados como existentes, son negados. El paradigma biomédico forma parte del pensamiento abismal en tanto que no permite la copresencia de otros conocimientos sobre los

cuerpos humanos y los procesos de salud-enfermedad. Así asegura la reproducción de un orden simbólico del mundo que naturaliza la centralidad de los conocimientos nacidos desde y para el privilegio a través de la violencia; El privilegio de unos grupos sociales que se narran a sí mismos y narran a otros grupos, siendo la historia única que puede existir.

Tampoco la Antropología ha sido ajena a estos procesos de dominación a través de la construcción de un conocimiento eurocentrado. Las ciencias sociales han reproducido los mismos esquemas coloniales cognitivos y de representación a los que nos referíamos anteriormente (Walsh, 2007), ya que “surgieron como respuesta a problemas europeos en un momento de la historia en que Europa dominaba todo el sistema-mundo” (Wallerstein, 1997).

Restrepo (2007) nos invita a examinar las relaciones entre colonialidad y antropología desde dos planos. Por una parte, contemplar la antropología como una tecnología dentro de un régimen de poder que, a través de su conocimiento ‘experto’, dota de sentido las representaciones de ciertos sectores sociales, cuyos conocimientos son subalternizados. Entre las lógicas que operan dentro de la disciplina encontramos el extractivismo epistémico¹⁴ (Grosfoguel, 2016) como piedra angular de los procesos de despojo de conocimientos que son extraídos de su matriz epistémica raizal originaria para mercadearla en los circuitos académicos capitalistas y generar plusvalía académica (Álvarez y Sebastiani, 2020). Por otra parte, la antropología implica una serie de regulaciones institucionales y relaciones de poder que regulan la producción, circulación y consumo del conocimiento antropológico. Esto conlleva la hegemonización de ciertas formas de hacer antropología dentro de las instituciones académicas, mientras que se subalternizan otras. Frente a esta ‘racionalidad indolente’ (Santos, 2019), Walsh (2007) propone no negarla,

sino hacer ver sus pretensiones coloniales e imperiales y disputar su posicionamiento como única, de esta manera cuestionan también la supuesta universalidad del conocimiento científico que preside las ciencias sociales, en la medida en que no capta la diversidad y riqueza de la experiencia social ni tampoco las alternativas epistemológicas contra-hegemónicas y decoloniales que emergen de esta experiencia. (Walsh, 2007, p. 104)

Por tanto, no podemos entender el proyecto colonial de la Modernidad sin las instituciones que producen y validan el régimen de verdad eurocentrado y que se encuentran vertebradas por la colonialidad del saber:

La universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. (Santos, 2004, citado en Villasante, 2006, p. 150)

Debido a la importante posición de la universidad dentro de las geopolíticas del conocimiento vamos a ocuparnos de algunas cuestiones relativas a ella, tanto en los conocimientos que produce como en las

14 Lianne Betasamosake Simpson es una intelectual indígena del pueblo Mississauga Nishnaabeg (Canadá). Propone el término extractivismo epistémico para hacer referencia a la asimilación por parte de occidente de los saberes de los pueblos indígenas, desposeyéndolos de “la radicalidad política y la cosmogonía crítica alterativa para mercadearlos mejor, o simplemente extraerlos de una matriz epistémica más radical para despolitizarlos” (Grosfoguel, 2016, p. 38).

lógicas de organización donde se ven reproducidas las mismas dinámicas de dominación. En las últimas décadas del siglo pasado se comenzó a experimentar la fuerte tendencia neoliberal dentro de las instituciones del capitalismo post-industrial, ganando terreno en las educativas e investigadoras puesto que el conocimiento ha adquirido gran valor mercantil. Entendemos por neoliberalismo una teoría de prácticas y discursos que apuestan por una liberalización, privatización y mercantilización de todo, amparado por un marco institucional apropiado para su desarrollo (Harvey, 2007). La universidad ha incluido estas lógicas neoliberales y ha entrado a formar parte de los circuitos mercantiles. Esto es debido al doble interés de los estados y las corporaciones en, por una parte, producir conocimiento científico-técnico en unas áreas y cuestiones que resulten rentables en el mercado, y por otra, formar trabajadores cognitivos (Ferreiro, 2010) que pongan en práctica estos conocimientos. Además, se ha seguido una racionalidad empresarial a la hora de organizar la estructura y el funcionamiento universitario, tanto a nivel interno como en las relaciones con otras universidades. Teniendo en cuenta esto, podemos hablar de la universidad neoliberal o universidad-empresa, como resultado de una serie de transformaciones amparadas en un marco institucional aprobado desde las diferentes instancias administrativas del estado: Plan Bolonia (1999), L.O.U. (2001), L.A.U. (2013)...

El proceso de mercantilización que promueven las políticas neoliberales “presupone la existencia de derechos de propiedad sobre procesos, cosas y relaciones sociales, que puede ponerse un precio a los mismos y que pueden ser objeto de comercio sujeto a un contrato legal” (Harvey, 2007, p. 182). Esta lógica sustenta lo que Slaughter y Leslie denominaron ‘capitalismo académico’ (Ibarra, 2003) para referirse al uso que las universidades hacen de su capital humano-académico y así lograr un mayor beneficio económico. Asimismo conlleva una serie de transformaciones en la estructura y el funcionamiento de las universidades, que pasan a ser administradas y organizadas como una empresa. El objetivo es alcanzar un mayor rendimiento, tanto en un plano académico como de transferencia de conocimiento al tejido productivo, lo que lleva a dichas universidades a colocarse en posiciones más altas dentro de los rankings globales de educación superior. Estas clasificaciones jerarquizan y segmentan las universidades en función de su ‘calidad’ a partir de una serie de criterios establecidos por agencias de evaluación externa que valoran principalmente parámetros relacionados con la investigación, midiendo la calidad de la docencia de forma indirecta y dejándola en un segundo plano. Esta explotación del capital humano-académico se articula con el ‘capitalismo cognitivo’ (Galcerán, 2010a) en el que el conocimiento es considerado un bien mercantil y, por tanto, comercializable en los circuitos económicos globales. Las líneas de investigación prioritarias son las más rentables para el mercado global, es decir, aquellas cuyos productos puedan ser transferidos y aprovechados por las empresas para su crecimiento económico.

Se abandona la calidad de la docencia por un fomento de la actividad investigadora, que al final es la que produce beneficios económicos y académicos tanto para el profesorado como para los departamentos a los que se encuentran adscritos. Dentro del panorama global, las ciencias básicas biomédicas son una de las áreas de conocimiento más rentabilizadas en el mercado de la ‘ciencia neoliberal’ (Lander, 2008). La actividad investigadora de los docentes está sometida a constantes evaluaciones: las universidades miden el número de publicaciones, el impacto de las mismas y su comercialización, “acelerando los tiempos de la investigación (y la docencia), privilegiando estudios cortoplacistas, «rentabilizables» en tiempos breves y

con un impacto fácilmente medible” (Álvarez y Sebastiani, 2020, p. 252). Tal y como apunta el Banco Mundial (2021), “para tener sistemas e instituciones de educación terciaria eficientes, las direcciones estratégicas deben estar conectadas con el financiamiento orientado a objetivos, la garantía de calidad y la gestión de recursos humanos o “talentos””. De este modo, se produce una “convergencia entre lo público y lo privado que bombea hacia grandes empresas los resultados producidos por gran parte de la investigación actual” (Galcerán, 2010a, p. 25). Esta privatización de los resultados de la investigación universitaria se produce a través de convenios con empresas, registro de patentes, creación de spin-offs, parques tecnológicos o incubadoras de start-ups (Ferreiro, 2010). Este flujo de conocimiento hacia el sector privado también puede ir acompañado de una colaboración más o menos intensa del personal investigador dentro de las empresas de base tecnológica con las que ha establecido un acuerdo o que hayan surgido “a partir de patentes o de resultados generados por proyectos de investigación financiados total o parcialmente con fondos públicos y realizados en universidades” (L.O.U., 6/2001, p. 44). Esta figura del investigador-empresario, al igual que la de la universidad-empresa, presenta conflictos de intereses económicos a la hora de obtener ciertos resultados que beneficien a las corporaciones en las que participa (Lander, 2008).

En la formación universitaria no solo el conocimiento sino también la educación es vista como una mercancía que se adapta a las necesidades del mercado. Así, la dinámica a la que nos vemos sometidos los estudiantes es dual pues “dentro esta lógica mercantilista, el estudiante no sólo es consumidor, sino que, durante su paso por la universidad, se convierte él mismo en un producto que se ofrece en el mercado” (Ferreiro, 2010, p. 130). De ese modo la educación se asemeja a un proceso productivo de trabajadores cognitivos que puedan competir más adelante en el mercado laboral, a la vez que nos convierte en clientes de una docencia cada vez más precarizada (Cayuela, 2016).

Como se observa, la articulación entre el carácter colonial de la universidad y su transformación en una universidad-empresa (Galcerán, 2010a; Ferreiro, 2010; Álvarez y Sebastiani, 2020) dentro de las lógicas del capitalismo académico y cognitivo, nos sitúan en un contexto donde la producción de conocimiento es central. Por tanto, debemos cuestionar desde donde, por qué y para qué producimos conocimientos, cuestiones que marcan la metodología de nuestras investigaciones.

2.2. Propuestas de otras-metodologías-otras¹⁵

Ante el modelo de producción de conocimiento científico colonial, neoliberal y patriarcal, afloran líneas de fuga que nos hacen mirar a otras formas de producir saberes-haceres que cuestionen el orden hegemónico y contribuyan a transformar las situaciones de opresión. Para ello, el compromiso colectivo y el alineamiento político se marcan como puntos de partida para el cuestionamiento del individualismo académico (Álvarez y Sebastiani, 2020) y la instrumentalización de las investigaciones en base al

15 Empleo el término ‘otras-metodologías-otras’ para visibilizar las tensiones entre las ‘formas-otras’ de producir conocimiento, que irían encaminadas hacia el horizonte de un paradigma otro (Mignolo, 2003), y las ‘otras-formas’ que replican las lógicas extractivas de las investigaciones. Por poner un ejemplo: una entrevista puede ser re-pensada como una forma ‘otra’ de producción de conocimiento (Sánchez y Sebastiani, 2020), mientras que un taller o un grupo de debate teóricamente horizontal y colaborativo, puede llegar a convertirse en ‘otra’ forma más de reproducir la relación sujeto-objeto en la investigación. Además las metodologías participativas están siendo usadas por empresas para mejorar el rendimiento o por administraciones estatales en pos de la gobernabilidad (Alberich, 2008). A esto me refiero cuando hablo de las tensiones constantes, las posibilidades y los desbordes metodológicos.

compromiso (Leyva y Speed, 2018). Este trabajo se posiciona dentro de ese pluriverso metodológico, como lugar de experimentación, desborde y compromiso. Por ello voy a hablar de las metodologías participativas (por tomar algo como punto de referencia) y de dos creatividades desde las mismas, como son las etnografías colaborativas y la ecología de saberes. Estas son las que más me han interpelado en el desarrollo del proceso.

2.2.1. Metodologías participativas

El primero de una serie de puntos de inflexión afectados por las invisibles situaciones que observábamos, ocurrió en 1970. Entendíamos que las crisis se producían por la expansión del capitalismo y por la modernización globalizante, fenómenos que estaban acabando con la textura cultural y biofísica de las ricas y diversificadas comunidades que conocíamos. Guardar silencio y hacernos los ciegos ante el colapso de valores y actitudes sobre la naturaleza y los seres humanos que creíamos positivas, era una tragedia que sufríamos como en carne propia.

Para prepararnos mejor en tan difíciles coyunturas, tuvimos necesidad de hacernos una autocrítica radical así como de reorientar la teoría y la práctica social. La experiencia iba en contravía de nuestras concepciones sobre la racionalidad y el dualismo cartesianos sobre la ciencia "normal": de éstas no podíamos derivar respuestas certeras ni obtener mucho apoyo, en especial de las universidades e instituciones donde nos habíamos formado profesionalmente. En consecuencia, a medida que nos sentíamos más y más insatisfechos con nuestro entrenamiento y con nuestro aprendizaje, algunos de nosotros rompimos las cadenas y decidimos abandonar la academia.

Fue precisamente en el curso del año de 1970 cuando empezamos a crear instituciones y formalizar procedimientos alternos de investigación y acción, enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipativos. (Herrera y López, 2014, p. 266)

Este fragmento muestra la imposibilidad de imponer momentos concretos como relatos fundacionales de las metodologías participativas, ya que han sido propuestas que se venían gestando desde la segunda mitad del siglo pasado en diferentes puntos del planeta. Lo que sí tienen en común es que todas ellas proceden del calor de diferentes luchas contrahegemónicas: movimientos sociales, campesinos y militancias activistas (como la aparición del Bhoomi Sena, en India), de la educación popular (como la pedagogía del oprimido, de Freire, en Brasil), de corrientes marxistas (como la recuperación de la filosofía de la praxis de Gramsci) y de trabajos académicos periféricos (como 'Cómo descolonizar las ciencias sociales', de Stavenhagen) (Villasante, 2006; Herrera y López, 2014). Es fundamental la idea de que no son metodologías cerradas sino que parten del reconocimiento de la complejidad de las diferentes realidades sociales y, por tanto, de las posibilidades de desbordes y creatividades que suponen, evitando caer en otro corpus metodológico excluyente o totalista (Herrera y López, 2014). Con Fals Borda se formaliza la IAP, que es una de las principales bases teóricas y metodológicas de los procesos participativos. Todas las propuestas contemplan el compromiso social con el grupo con el que se trabaja y la participación de un grupo no académico como sujeto de la investigación para producir conocimiento y formular y desarrollar acciones (Montañés y Martín, 2017).

Más que una definición cercada de lo que son las metodologías participativas, podemos aportar algunas cuestiones que tienen que ver con una serie de posicionamientos epistemo-políticos, estrategias de

investigación y formas de estar en el mundo. Si los criterios de validación del conocimiento para el régimen de verdad colonial están basados en la objetividad y la neutralidad científicas como parámetros de legitimación autorreferenciales (Leyva y Speed, 2018), para las metodologías participativas estos se hayan en el procedimiento para producirlo (¿cómo?) y en su utilidad (¿para qué? ¿para quién?). Es fundamental tener en cuenta “si [en] el procedimiento seguido para producir conocimiento participan o no los diversos sistemas observadores que se ven o pueden verse afectados por las acciones perceptivomotoras que tienen lugar y que se desprenderán de la realidad que se construya” (Montañés, 2007, p. 27). En otras palabras, debe darse una articulación entre diferentes saberes a modo de conversación entre todos los sujetos que participamos en el proceso, incluyendo diferentes posicionamientos académicos y no académicos (Montañés y Martín, 2017).

Además, estos procesos de investigación-acción responden a unas estrategias, entendidas no como una serie de pautas programáticas sino como horizontes hacia los que caminar, teniendo presente que pueden ser modificados en función de lo que ocurra durante el proceso. Estas estrategias buscan la transformación social a través de un incremento de poder de la comunidad, como resultado de cambios en las relaciones de poder dentro de los diferentes actores sociales (Balcazar, 2003). Por ello, debe evaluarse qué repercusiones tienen nuestros procesos y a quiénes benefician. Por ejemplo, a diferencia de las metodologías participativas, la investigación-acción (*action-research*) de los años 40, surgida en el contexto de la psicología

pone el centro de gravedad en el grupo. El grupo, a partir de un deseo de cambio, propone la temática, diagnóstica, propone el plan de acción y posteriormente evalúa los resultados. [...] El acento se sitúa en el grupo y no tanto en quienes se benefician o padecen las actuaciones que este equipo pone en marcha. (Montañés y Martín, 2017, p. 38)

De este modo, las investigadoras sociales partimos de un compromiso ético, político y epistémico con las personas junto a las que trabajamos. Este compromiso se traduce en una participación colectiva en la búsqueda de formas de confrontar las problemáticas de la comunidad y así incrementar el grado de control que sus miembros tienen sobre aspectos de relevancia en sus vidas (Balcazar, 2003). También adquiere un punto central el desarrollo de redes que organicen la conciencia socio-política de las implicadas en el proceso y que permitan la materialización de las propuestas que surgen a lo largo de l mismo (Alberich, 2008).

Por tanto, la validación de los saberes procede de la propia comunidad, en función de la utilidad de los conocimientos para identificar problemas y proponer soluciones (Balcazar, 2003), favoreciendo así las luchas contra la dominación (Herrera y López, 2014; Santos, 2019). Entendiendo los conocimientos como bienes comunes¹⁶ (Galcerán, 2010a; Álvarez y Sebastiani, 2020), las metodologías participativas se posicionan confrontando las lógicas extractivas de las investigaciones y la monopolización de la producción de conocimiento (Fernández, 2016). Por el contrario, se busca una construcción participada de saberes como forma de articular investigación y transformación social desde/para un deseo colectivo. En

16 Para los integrantes de los movimientos sociales alternativos, ya sean migrantes, o jóvenes precarios, o mujeres, o desahuciados, o cualquiera de los muchos núcleos de resistencia al actual sistema capitalista, el estudio y el conocimiento no es algo con lo que comerciar sino que forma parte de la construcción de «agencia» individual y colectiva, forma parte de la posibilidad de actuar como sujetos sociales. El conocimiento constituye un recurso compartido y un «bien común». (Galcerán, 2010a, pp. 36-37)

este sentido de colectividad, adquiere un papel fundamental la reciprocidad simétrica entre los participantes, que nos sitúa a todas como seres sentipensantes diversos en relaciones de horizontalidad.

Si partimos de que en toda investigación se implican relacionamente varios sujetos que se declaran en pugna por construir acciones y explicaciones que los atraviesan, la división positivista entre sujeto y objeto resulta ser otra operación más que sustenta y alimenta la construcción de una pretendida objetividad científica. Por tanto, desde las metodologías participativas se entiende que toda investigación es participativa en tanto que implica construcciones relacionales e interactorales del conocimiento. La cuestión es en qué medida se reconoce y se sistematiza esta participación (Montañés, 2007). Los construidos 'objetos' de investigación son reconocidos como sujetos que son (e intrínsecamente nunca han dejado de ser) "para impedir la mercantilización o cosificación de los fenómenos humanos que ocurre en la experiencia investigativa tradicional y en las políticas desarrollistas" (Herrera y López, 2014, p. 272).

Es a partir de su agencia colectiva que las personas de la comunidad definen los 'qués' y 'cómos' de la investigación, es decir, qué problemas hay y cómo vamos a abordarlos dentro del proceso participativo. A diferencia de la investigadora que impone lo que quiere investigar, la metodología que quiere emplear o los ritmos de la investigación, las metodologías participativas postulan preguntas de investigación que son formuladas por los miembros de la comunidad y no por las investigadoras externas. La problemática queda definida desde los términos y condiciones que los miembros de la comunidad experimentan, partiendo de las necesidades del propio colectivo. De la misma forma, es la propia comunidad la que construye herramientas de investigación y evaluación de los resultados, alejándose de las clásicas fórmulas estandarizadas de manual que las investigadoras externas imponen a los procesos en los que trabajan. Al ser formulados desde el grupo responden a su propia realidad y estimula la participación en búsqueda de soluciones (Balcazar, 2003).

Todo esto contribuye a que el grupo se apropie del proceso. El sentido de pertenencia depende de su grado de compromiso y del control de la investigación, lo que se traduce en una alta capacidad de tomar decisiones sobre el mismo. Cuanto más alto sea este, más probable será la continuidad que pueda llevar a una transformación social, independientemente de la presencia de la investigadora externa. La devolución sistemática es otro factor que contribuye a la apropiación del conocimiento, explorando gramáticas que partan de las personas junto a las que trabajamos y que puedan ser útiles para los objetivos del proceso. Los resultados son para el colectivo y no deben ser capitalizados en el mundo académico para beneficio de las investigadoras (plusvalía académica). Además, reforzar las fortalezas de las participantes se deriva en un incremento del conocimiento sobre su capacidad y las dificultades para actuar.

En este punto, la dicotomía entre teoría y práctica deja de tener sentido puesto que todo conocimiento tiene una dimensión práxica. Los conocimientos se enmarcan dentro de una serie de procesos de acción-reflexión y de toma de decisiones que rompen con las lógicas lineales y teleológicas, haciendo visibles el carácter complejo, cíclico, simultáneo, simbiótico, recursivo o dialógico de estos procesos. El cientificismo y la tecnología producen una cantidad ingente de datos, procedentes de investigaciones positivistas, funcionalistas y empiristas que buscan explicar las formas de integración social. Por ello, uno de los grandes retos de las metodologías participativas es producir conocimiento a través del contacto, del

involucramiento directo y la inserción en procesos sociales para rescatar la visión práctica de la teoría (Herrera y López, 2014). Un hecho que evidencia el carácter práxico del conocimiento es que “el investigador social para conocer si la realidad de la que da cuenta es compatible¹⁷ con la realidad del grupo del que dice dar cuenta ha de proceder a conversar con el grupo en cuestión” (Montañés, 2007, p. 27). Los términos en los que se da esta conversación comprenden elementos tanto teóricos como prácticos dentro del contexto de la propia comunidad y que nos permitirán validar el conocimiento producido.

2.2.2. Etnografías colaborativas

Contemplamos las etnografías colaborativas como un desborde más dentro de estas formas otras de hacer investigación con lógicas que parten de las metodologías participativas, tomando como eje central la etnografía.

No pretendemos presentar a la etnografía colaborativa como una metanarrativa del buen hacer etnográfico, sino proponemos pensarla como un experimento y como una tentativa, incluso, como diría Villasante (2006) de “desborde reversivo/creativo”. No hay, y no podría haber, un modelo único y apto para ser reproducido y copiado desde distintos contextos de investigación. Cada proceso tendrá que readaptar y buscar sus estrategias según el momento y lugar, entendiendo que la dimensión central de la etnografía colaborativa radica en su carácter colectivo y relacional. (Dietz y Álvarez, 2014, p. 61)

Esta propuesta parte de que toda etnografía es intrínsecamente más o menos colaborativa, en tanto que se construye en base a las personas implicadas en el proceso de investigación. Entonces, lo que busca la etnografía colaborativa es activar estrategias de co-investigación como forma de producción de sentido colectiva, por ejemplo, en cuestiones de co-análisis, co-teorización o co-autoría (Lassiter, 2005; Köhler, 2018; Leyva y Speed, 2018). De esta forma, se configura una propuesta que se distancia de las lógicas sustentadas en la centralidad de la investigadora como sujeto y protagonista de la investigación, para tratar de buscar formas colectivas de producir conocimientos a través la construcción de lo(s) común(es) (Sánchez, et al., 2017; Rapaport, 2018).

En los años 80, en el contexto de la crisis de la representación etnográfica, se apostó por la reflexividad como forma de situarse y pensarse la investigadora a sí misma dentro del proceso de investigación (Sánchez, 2003). En ocasiones, esta reflexividad, más que disminuir las relaciones de poder dentro del trabajo de campo, generó etnografías con una gran carga de autorreferencialidad pues el foco seguía estando en la investigadora, silenciando a las participantes invisibilizadas (Dietz y Álvarez, 2014). No obstante, la reflexividad abrió el camino para el cuestionamiento de los roles y las relaciones sujeto/objeto en las investigaciones, así como para la el reconocimiento de la reflexividad de las sujetos colaboradoras. Así comienza a trabajarse sobre la ‘doble reflexividad’ (Dietz y Mateos, 2020), que

requiere de un diálogo permanente, a lo largo de todo el proceso de investigación y colaboración, entre dos reflexividades diferentes: los procesos explícitos y conscientes de subjetivación de las personas que investigan (reflexividad autorreferencial) y los procesos de subjetivación de los sujetos que participan en la investigación. (p. 275)

17 Montañés (2007) parte de que la realidad es construida/objetivada por cada individuo, pero no de forma caprichosa, sino que cada realidad debe poder encajarse con otras realidades que permita satisfacer las necesidades de sus respectivos equilibrios internos. “Compatibilizar es hacer que la realidad de uno encaje con la realidad de otro u otros” (p. 23).

A pesar de todos estos posicionamientos y propuestas, como en todas las investigaciones, los procesos de colaboración no están exentos de tensiones y relaciones de poder entre las diferentes personas con las que se investiga:

Se intenta establecer una complicidad explícita con algunas personas de confianza, miembros de la comunidad. Si bien esta complicidad eleva la relación a una de trabajo conjunto, Marcus opina que en el fondo no escapa la asimetría fundamental de la situación de campo: un investigador viene desde "afuera", con interés en conocer cómo viven los "de adentro" y cómo ven su mundo. [...] A menudo la intención implícita es cambiar al otro, y no transformarse a uno mismo. (Rockwell, 2005, p. 6)

En ese sentido, las etnografías colaborativas no pretenden silenciar estas tensiones y relaciones de poder sino asumirlas, cuestionarlas y desbordarlas a través de estrategias de co-investigación.

Debemos evitar caer en imágenes y discursos ingenuos de horizontalidad. Es fundamental reflexionar colectivamente en torno a las tensiones que atraviesan nuestras prácticas de investigación; aprender (y enseñar) a habitar creativamente esa complejidad, y tomarla como condición constitutiva de nuestros proyectos, recordando que gran parte de la riqueza del enfoque que estoy proponiendo proviene precisamente de confrontar de manera directa, con honestidad, los desafíos y las contradicciones ético-políticas que van apareciendo en nuestro trabajo (Hale, 2008). (Arribas, 2020, p. 245)

Haciendo referencia a estas tensiones, he recogido algunas cuestiones que me han removido a la hora de entender y analizar el proceso participativo que habito. En primer lugar, la diferencia entre los tiempos cortoplacistas de las investigaciones extractivas dentro de las instituciones neoliberales (Álvarez y Sebastiani, 2020), los tiempos más dilatados de los procesos de colaboración y los tiempos del colectivo junto al que se trabaja. Esto dificulta dotar de centralidad al carácter procesual y no productivista de las investigaciones de co-labor que desarrollamos (Sánchez et al., 2017) pues tal y como apunta Lassiter (2005) "la colaboración no es solo un producto, un "resultado" ["deliverable"]. Es también el punto de partida para extender una práctica colaborativa duradera, en etnografía y más allá" (p. 133). Las lógicas colaborativas implican el desarrollo de vínculos afectivos que es imposible alcanzar en estudios de corta duración:

Requiere un compromiso con un diálogo de larga duración que no es posible para todos los académicos, una confianza que se alcanza solamente después de años de trabajo en el mismo lugar [...] y, lo más importante, requiere de un grupo de interlocutores que puedan sostener el liderazgo de co-teorizar. (Rappaport, 2018, p. 346)

En segundo lugar, el carácter 'siempre-incompleto' de la colaboración pues no se logran las expectativas de una colaboración integral y constante. Los procesos colaborativos no responden a las lógicas de laboratorio donde (teóricamente) pueden manipularse las variables a antojo de la investigadora, generando contextos con un alto grado de control. Las etnografías colaborativas se realizan junto con personas cuyos procesos biográficos atraviesan la colaboración y junto con colectivos con una serie de demandas urgentes/prioritarias que marcan sus agendas. Además que siguen una serie de movimientos de (re)activación, latencia o inactivación en circunstancias concretas o momentos puntuales. Por tanto, la etnografía colaborativa no se presenta como un fin en sí misma, sino como "uno de los muchos medios que

nos conducen hacia la producción de una estrategia co-interpretativa con nuestras colaboradoras [consultants]” (Lassiter, 2005, p. 146).

En tercer lugar, para que sea efectiva la colaboración, la persona investigadora no solo facilita los procesos de agenciamiento colectivos (Fernández, 2016) sino que debe darse un doble movimiento de descentramiento y apropiación (Arribas, 2020). En un ejercicio de descentramiento, la investigadora cuestiona y desaprende la autoridad basada en los privilegios, para pasar del rol de ‘experta’ al de compañera o facilitadora-dinamizadora del proceso. Además de este movimiento, el resto de colaboradoras deben apropiarse del proceso para hacerlo suyo y dotar de centralidad al grupo. No se trata de que la investigadora ‘desaparezca’ sino, como comentábamos más arriba, renegociar los diferentes roles y posiciones dentro del grupo y ensayar nuevas formas de co-habitar el proceso.

Por último, reformular la gramática en la que expresarnos, buscando formas de inteligibilidad que partan de lo común y sean útiles para el colectivo. En ese sentido, hemos de hallar dimensiones comunes heterogéneas donde puedan articularse las diferentes subjetividades y experiencias encarnadas, a modo de ecología de saberes (Santos, 2010; 2019).

2.2.3. Ecología de saberes

La ecología de saberes (Santos, 2010; 2019) constituye una profundización en la investigación-acción (Villasante, 2006) en tanto que aboga por la copresencia y el diálogo de aquellos saberes-haceres ‘otros’ marginados, exterminados y silenciados por la ciencia moderna y eurocentrada como régimen de verdad. Las epistemologías del Sur son aquellos saberes científicos y artesanales creados para y desde la lucha contra el colonialismo, capitalismo y patriarcado en diferentes comunidades epistémicas. Las formas en que estos saberes se articulan entre ellos confrontando la opresión se llama ecologías de saberes (Santos, 2019). Como explicamos anteriormente, si los criterios de validación del conocimiento no son ajenos a los conocimientos que se busca validar, las epistemologías del Sur son válidas en tanto que pragmáticamente cumplen su función contrahegemónica.

El pensamiento posabismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el Sur a través de una epistemología del Sur. Esto confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (Santos, 2010, p. 32)

En la ecología de saberes la pluralidad de conocimientos implica a su vez el reconocimiento de la incompletitud y la pluriversalidad en una convivencia activa de saberes donde todos pueden enriquecerse (Fernández, 2016). En este contexto la universidad se constituye como un nodo abierto de interconocimiento, donde poner a dialogar diversos saberes-haceres que conforman un currículo descolonizado orientado a identificar la línea abismal que divide las formas de sociabilidad, de ser y de conocer de los Nortes y las formas de sociabilidad, de ser y de conocer de los Sures.

La línea abismal se volvería visible a través de las ecologías de saberes, de la copresencia de diferentes conocimientos, cada uno validado según sus propios criterios, reunidos y discutidos en conjunto a la luz de las

necesidades pragmáticas de las luchas sociales que pretenden crear futuros poscapitalistas, poscoloniales y pospatriarcales. (Santos, 2019, pp. 375-376)

Asimismo, Santos (2006) esboza una propuesta que va dirigida a neutralizar los efectos de la racionalidad que subyace en las ciencias sociales y que contrae el presente y expande el futuro¹⁸. Su propuesta va en sentido opuesto: expandir el presente y contraer el futuro a través de la Sociología de las ausencias y la Sociología de las emergencias, respectivamente. La primera busca transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Las ausencias se producen debido a la existencia de monoculturas (del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante y del productivismo capitalista), frente a las que propone sistemas ecológicos de visibilizar lo que las monoculturas aniquilan. Por otra parte, la Sociología de las emergencias trata de materializar objetos y acciones “suficientemente utópicas para desafiar a la realidad que existe, pero realistas para no ser descartadas fácilmente” (p. 30).

Todas estas propuestas se retroalimentan con la creación de universidades comprometidas y polifónicas (Santos, 2019), es decir, universidades comprometidas en las luchas contra la dominación y que lo hacen de forma pluralista, no solo a nivel del contenido sustantivo que expresa (qué) sino también en la forma en la que lo hace (cómo). Una de las formas principales de estas universidades es la pluriversidad (Santos, 2019), desarrollada dentro de los límites de los contextos institucionales existentes desde los posicionamientos del compromiso y la polifonía.

Llevo tiempo sugiriendo que la nueva universidad polifónica será un terreno en el que las ecologías de saberes encontrarán su espacio, y donde académicos y ciudadanos interesados en luchar contra el capitalismo cognitivo, el colonialismo cognitivo y el patriarcado cognitivo colaborarán a fin de congregar diferentes conocimientos dentro de un marco de respeto total por las respectivas diferencias, buscando a la vez convergencias y articulaciones entre ellos. Su objetivo es abordar cuestiones que, pese a no tener valor de mercado, sean relevantes desde el punto de vista social, político y cultural para las comunidades de ciudadanos y grupos sociales. ¿Acaso la dimensión no mercantilizada de la universidad se volverá un nuevo tipo de universidad popular? ¿Acaso producirá un nuevo tipo de conocimiento pluriversal en el que el conocimiento artesanal se tomará más en serio y en el cual surgirán conocimientos descoloniales y mestizos? (Santos, 2019, pp. 381-382)

Esta propuesta de copresencia también se encuentra en la base de la transdisciplinariedad que, superando las divisiones de los pares binarios del pensamiento occidental de la modernidad, los incorpora e incluye dentro de una concepción holística de los conocimientos (Castro-Gómez, 2007). Esta idea también está presente en Herrera y López (2014), “[aplicada] en especial a las universidades para recobrar su capacidad crítica, sacudir su mundo departamentalizado, tedioso y rutinario, y llevar a estudiantes y profesores a un mayor contacto con los problemas de la vida real” (p. 277). En otras palabras, romper las barreras disciplinarias, dicotómicas y jerarquizantes que compartimentalizan y fragmentan la realidad¹⁹. Esta transdisciplinariedad sienta las bases para una universidad transcultural, propuesta que, al igual que la

18 La racionalidad que subyace en las ciencias sociales se manifiesta de dos formas: la metonímica y la proléptica. La metonímica se refiere al tomar la parte por el todo, representando una realidad de partes homogéneas y contrayendo el presente; se basa en un conocimiento dicotómico y jerárquico/jerarquizado/jerarquizante, de esta forma nuestra racionalidad no se basa en la comprensión de lo real. La proléptica se refiere al hecho de poder predecir lo que va a suceder en el futuro, fundamentándose en una idea de tiempo lineal y unidireccional; de este modo, expande el futuro desconocido (Santos, 2006).

19 La propia estructura organizacional de la universidad está dividida en departamentos y áreas del conocimiento, reproduciendo estas lógicas excluyentes (Castro-Gómez, 2007).

ecología de saberes y la pluriversalidad, apuestan por la convivencia de diversas epistemes que fueron excluidas por la ciencia moderna hegemónica.

No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista. (Castro-Gómez, 2007, p. 90)

A partir de estas cuestiones queremos poner en valor nuestro proceso participativo, construyendo un relato de esta experiencia compartida para continuar reflexionando sobre cómo hacer una investigación reflexiva, participativa y comprometida con los cuerpos, con la salud, con la vida: otra(s) forma(s) de colaborar que sea(n) medicina(s) en estos momentos de crisis global.

3. ¿CÓMO? Algunas cuestiones metodológicas sobre nuestros procesos

Los procesos de investigación sobre los que queremos aterrizar algunas de las cuestiones teóricas, metodológicas y políticas expuestas anteriormente nacieron como un proyecto de IAP en las facultades de Medicina de Granada y Sevilla, titulado 'Hacia una educación médica integral'. Aunque el proyecto estaba planteado para ser desarrollado de forma preferentemente presencial, las restricciones sanitarias a causa de la pandemia por SARS-CoV-2 han dibujado un escenario de obligada virtualidad que hemos tenido que asumir. Si bien abordaremos con mayor profundidad la cuestión de la no presencialidad más adelante, podemos avanzar que esta situación, como es de esperar, ha tenido un gran impacto sobre la metodología de los procesos, que pasó a ser totalmente virtual hasta marzo.

El proyecto comenzó a gestarse entre los meses de mayo y agosto de 2020 en conversaciones con Pablo y Jorge, dos amigos que estudian Medicina en Sevilla y Granada, respectivamente, además de trabajar en dos asociaciones federadas en IFMSA (mencionadas en la introducción). Fruto de mis años como estudiante de Medicina, ya conocía la labor desempeñada por estas asociaciones en materia de visibilizar aspectos de los procesos de salud, enfermedad y atención más allá de lo biomédico, incorporando saberes desde una dimensión sociocultural. En las primeras reuniones mantenidas con las asociaciones durante el mes de septiembre fueron surgiendo las primeras tensiones. En primer lugar, ¿cómo entendernos desde nuestros distintos espacios de enculturación académica? ¿Cómo compatibilizar los significados culturales sobre aspectos fundamentales como 'investigación' o 'medicina'? Ya en esos momentos hube de realizar, no sin dificultades, los primeros ejercicios de traducción desde la jerga antropológica a términos inteligibles por todas las compañeras. Por ejemplo, hablar en la primera reunión en términos de 'biopoder' o 'descolonización' podría haber dificultado el entendimiento mutuo. En segundo lugar, sentía la urgencia de ir cerrando cuestiones del proyecto pues el 30 de septiembre debía entregarlo al Ministerio para solicitar la beca. Unos tiempos y unas formas de presentar el proyecto (con objetivos ya marcados y un plan de trabajo trazado) que se contraponían a las lógicas participativas que yo entendía. En este caso que presento más abajo considero que fue más bien impaciencia propia, que encarna los ritmos productivistas (Álvarez y Sebastiani, 2020) en los que he sido socializado dentro de la academia²⁰, siempre en clave de una 'urgencia' individual que no entiende de otros tiempos.

Hablo con Jorge para meter prisa en IFMSA-Granada. [...] Esta "prisa" que tengo para que las asociaciones me respondan al proyecto con bastante urgencia viene motivada por el hecho de que tengo que presentar el proyecto antes del 30 de septiembre y tengo que saber si se iba a establecer la colaboración. Me remite a uno de las problemáticas que se dan en procesos participativos: el tiempo entre las instituciones y los tiempos de las asociaciones y las personas. Y yo estoy asumiendo el tiempo de la institución, en este caso, el plazo que me ha fijado el Ministerio. (Diario, 01/09/2020)

En tercer lugar, si bien lo desarrollamos más adelante, desde el comienzo me construimos como el 'experto' del proyecto, acostumbradas como estábamos todas a un modelo de investigación con una clara distinción entre la investigadora y 'el resto'. Aunque la propuesta partía de las metodologías participativas,

20 A pesar de haber participado activamente en el movimiento estudiantil, nunca había experimentado los tiempos académicos en relación-con otros tiempos para la producción de conocimiento y práctica conjunta entre lo puramente académico y lo asociativo. Esto es, antes no había unos objetivos en común entre el activismo y la universidad (los exámenes, que era mi única producción académica, no formaban parte de la lucha), mientras que ahora, por ejemplo, este trabajo sí que forma parte de ese compromiso.

reprodujimos las mismas lógicas hegemónicas donde yo era posicionado en un lugar desde donde yo solía tomar la iniciativa en las decisiones de proyecto en base a mi 'experticia'.

Por tanto, he de reconocer que lo que conocemos como 'entrada al campo'²¹ estuvo marcada por mi trayectoria biográfica como antiguo estudiante de Medicina. No solamente a nivel de contactos que facilitaron la comunicación con la asociación, cuya existencia también era conocida por mis experiencias pasadas, sino que me permitía entender más de cerca las lógicas que operaban en el contexto de la educación médica. Todo esto me ha posicionado en un lugar de 'extraño-familiar' porque la cercanía no procede exclusivamente de la colaboración con las compañeras sino que también se ve impulsada por el hecho de que yo he vivido los problemas que narraban. Ellas saben que yo las entiendo, no como un ejercicio de empatía, sino como un ejercicio de memoria. No obstante, al mismo tiempo soy esa persona que 'dejó la carrera y se fue a Antropología', lo que me permite contemplar desde otras perspectivas más distantes al 'meollo' de la educación médica; es decir, aunque estén en mi memoria, yo ya no me veo arrastrado por las dinámicas que se dan en este contexto. Y, por supuesto, había ocasiones que me veía desbordado por los relatos de mis compañeras y otras veces que me sentía más distante, en esa frontera entre ser el 'extraño-familiar'.

Una vez que publicitaron los proyectos²², las asociaciones sacaron un formulario²³ donde la gente podía apuntarse para ser parte del grupo motor. Tanto en Sevilla como en Granada comenzamos siendo ocho personas en cada uno, un número bastante aceptable según lo esperado. Excepto la primera sesión de Sevilla, que fue presencial, el resto siempre se han desarrollado de forma virtual debido a las restricciones sanitarias que limitaban las posibilidades de reuniones físicas. Ante esta situación, me asaltaron las dudas acerca de si sería posible desarrollar una IAP en semejante contexto. Tras la primera sesión de Sevilla, donde faltó la mitad del grupo motor, escribí:

Me siento bastante preocupado por la continuidad del proyecto puesto que la presencialidad la veía bastante poco probable y la vida universitaria está reducida a la virtualidad (¿cómo hacer una IAP sin gente presencial?).

Entiendo que las reuniones del grupo motor pueden ser online, pero la participación se verá muy mermada si lo hacemos todo online, y ¿qué tipo de participación se va a dar? (Diario, 23/10/2020)

Por este motivo, y para evitar estar sometidas a los cambios legislativos, decidimos que la primera fase del proyecto, desde octubre hasta diciembre, fuera virtual, reuniéndonos cada dos semanas en base a la disponibilidad de fecha y hora comunes. A mitad de noviembre, debido a que algunas compañeras abandonaron el grupo, nos quedamos cinco personas en Sevilla y cinco personas en Granada²⁴. Destaco tres objetivos logrados en esta primera fase: determinar sobre qué queríamos investigar, dar los primeros pasos en situar estas problemáticas en la realidad de la educación médica, y mostrarles a las compañeras cómo entendía yo la investigación social. En un primer momento, siguiendo la propuesta de Hernández (2010) identificamos cuáles eran nuestros 'dolores' en la educación médica, llegando así a las necesidades

21 Empleo el término 'campo' consciente de que representa un espacio construido desde la antropología como lugar 'otro' desde donde legitimar los discursos producidos hacia él en base a una autoridad experiencial (Clifford, 1988), que asegura que la etnógrafa 'estuvo ahí', dotando de objetividad a las representaciones sobre otros grupos sociales.

22 IFMSA-Granada publicó el proyecto a todo el estudiantado de la facultad, incluso por listas de correos. ASECS, en Sevilla, solamente lo publicó a las socias de la asociación, por lo que se generó ahí un 'desfase' de visibilización entre los dos procesos.

23 Ver Anexo II.

24 En el caso de Granada, en el formulario de inscripción inicial, también dimos la opción de apuntarse como 'colaboradora' cuando se realizaran actividades. En diciembre organizamos un café virtual con algunas colaboradoras para presentarles el proyecto y una de ellas se unió al grupo motor, por lo que terminamos esta primera fase con seis personas.

que teníamos y sobre cuáles queríamos trabajar²⁵. En Granada fueron las deficiencias pedagógicas y la falta de transversalización del modelo biopsicosocial en el currículum; en Sevilla, el individualismo de la carrera y la (auto)exigencia de las estudiantes de Medicina. En un segundo momento, fuimos aproximándonos a lo que queríamos trabajar por dos vías. Por un lado, realizamos una lectura bibliográfica de algunos textos, los pusimos en común y realizamos un co-análisis de los mismos; por otro, construimos conjuntamente un sociograma (CIMAS, 2010) de cada contexto educativo²⁶, gracias al cual marcamos algunos grupos o actores sociales hacia los que dirigirnos. En un tercer momento, planteé al grupo algunas cuestiones de investigación de tipo epistemológico y político, haciendo especial hincapié en los conocimientos situados, la objetividad científicas y qué implica ser sujeto u objeto epistémico, así como las propuestas metodológicas que tratan de romper con esas distinciones dicotómicas²⁷. También expuse algunas técnicas de investigación que podíamos llevar a cabo para producir información con las compañeras de la carrera a modo de posibilidades. Antes de finalizar esta fase construimos un cuestionario para hacer encuestas online a nuestras compañeras sobre los temas que habíamos elegido trabajar.

En enero realizamos las encuestas, pero no trabajamos internamente puesto que era época de exámenes. La cantidad de gente que contestó a las encuestas nos animó bastante, si bien fue mayor en Granada que en Sevilla²⁸. De esta forma, la segunda fase del proyecto comenzó en febrero²⁹ y se preveía que continuaría siendo virtual hasta finalizar en mayo. Una vez tuvimos los resultados de las encuestas, procedimos a una valoración general de las mismas, sobre todo de la información de las preguntas abiertas. Pero en marzo abandonaron el proceso una compañera de Granada y otras dos de Sevilla. A partir de los datos de las encuestas construimos los protocolos de las entrevistas que realizaríamos en el mes de marzo. Y, en base a la valoración general de las entrevistas, propusimos los grupos de debate³⁰.

Algo que marcó el comienzo de esta segunda fase fue mi intento por ‘desaparecer’ del proyecto como consecuencia de experimentar pero no compartir con el grupo las tensiones internas derivadas del cuestionamiento de las relaciones de poder que yo ejercía dentro del grupo. Este asunto lo trataremos más adelante con mayor profundidad. Simultáneamente, a finales de febrero, tuve que decidir sobre qué escribir el TFG. Mi tutora me sugirió las preguntas ‘por qué’ y ‘para qué’ del texto que quería escribir, interrogantes que marcaron mi posición al querer narrar esta reflexión metodológica. Pero también me hizo re-pensar el por qué y para qué de los procesos participativos que estábamos desarrollando:

Este proceso participativo está hecho “en casa”, se ha desarrollado con estudiantes universitarios que ocupamos el Norte global. Ninguno de nosotros ha puesto dentro del proceso ninguna situación de vulnerabilización social sobre la que trabajar. No digo que ninguno de nosotros nos veamos atravesados por

25 Ahora me planteo si podríamos habernos aproximado a temas más concretos de investigación y no haber dejado campos tan amplios.

26 Ver Anexo III.

27 Analizándolo a posteriori, considero que fue más bien un monólogo que una puesta en común de qué entendíamos por investigación todas.

28 Por ahora no tenemos ningún indicio de respuesta a esta diferencia de participación entre las dos facultades.

29 Estas fechas también varían entre Sevilla y Granada de acuerdo al calendario académico de cada universidad. Mientras que en Granada, comenzamos a mitad de febrero (aunque las compañeras de sexto curso no tenían exámenes y nos reunimos unas cuantas antes para ir poniendo algunos asuntos en orden), en Sevilla comenzamos a final de mes debido a que los exámenes terminaban en esa semana.

30 La cuestión de las encuestas, las entrevistas y los grupos de debate la abordamos en el punto 3.1. de este trabajo.

ningún eje de subalternización pero no estamos hablando desde ese ser fronterizo explícitamente. De hecho siento que es un proceso hecho para el Norte y desde el Norte, como un proyecto técnico más que político.

Estas afirmaciones me obligan a detenerme y repensar el por qué y para qué del proceso. Desde luego que como aproximación experiencial a un proceso participativo me es útil, así como para despertar esa vigilancia de la politización de la investigación para futuros embarcos. Como actividad formativa, genial. Como investigación desde y para la universidad, genial. ¿Pero qué implicaciones tiene más allá de la Academia? (Diario, 01/03/2021)

Este cuestionamiento del 'para qué' resonará con la propuesta de la construcción de pluriversidad dentro de la universidad comprometida polifónica (Santos, 2019), cuestión que recogemos a modo de propuesta de hacia dónde caminar en el último apartado del trabajo. Asimismo surgió la idea de que el TFG sirviera a los procesos participativos desplegados, pero de nuevo fui yo quien hizo la propuesta sobre 'qué', en lugar de dejar que fuera el grupo quien decidiera qué necesitaba. En lugar de esta reflexión metodológica, a lo mejor hubiéramos preferido que el trabajo del TFG se invirtiera en otras cuestiones.

Una vez que hemos recorrido los trayectos recorridos por ambos grupos motores, a continuación queremos compartir algunos aspectos que nos han parecido relevantes a la hora de entender la articulación metodológica de los procesos participativos. Somos conscientes que de cada categoría parten múltiples caminos que continuar explorando, pero invitamos a la lectora a situar sobre el mapa algunas coordenadas desde las cuales seguir construyendo colaboración.

3.1. Sobre los dispositivos de investigación-escucha

Cuando hablamos de dispositivos de investigación-escucha nos referimos a las herramientas a través de las cuales hemos creado espacios de encuentro entre las compañeras en relaciones de intersubjetividad (Álvarez y Olmos, 2020), siempre atravesadas por dos movimientos: uno dirigido hacia un proceso de producción de conocimientos con resultados tangibles y otro dirigido hacia el diálogo con el único objetivo de la escucha. Con esto no queremos decir que sean necesariamente antagónicos o contrapuestos, sino que nos veíamos inmersas, en ocasiones, en la tensión entre unos fines investigativos donde no cabe la escucha por la escucha (siguiendo un modelo más productivista y extractivista) y unos objetivos de reflexionar y acompañar por compartir un proceso, sin necesidad de que ello se traduzca en un producto a corto plazo³¹. Estos dispositivos que hemos generado a lo largo del proceso son las encuestas, las entrevistas y los grupos de debate.

3.1.1. Las encuestas

El primer dispositivo que desplegamos fueron dos cuestionarios³² dirigidos al estudiantado de cada facultad donde tratábamos los temas centrales sobre los que se construía nuestra investigación. Consideramos que era una forma sencilla y rápida de llegar a la gente, de conocer su perspectiva de una forma general para luego poder ir profundizando en ella, en un contexto donde las restricciones por la pandemia aún seguían vigentes (enero).

31 Con esto no reducimos el significado de investigación al modelo hegemónico de realizarla, pero tampoco podemos negar que son las lógicas que tendemos a reproducir cuyo imaginario todavía perdura en nuestras formas de hacer. El horizonte hacia el que caminar es sustituir la separación (-) por la conjunción (y), para poder hablar de dispositivos de 'investigación y escucha'.

32 Ver Anexo IV.

Los cuestionarios los elaboramos tras haber hecho una puesta en común de las mismas sobre bibliografía relacionada con nuestro temas de investigación, que nos ayudó a conceptualizar algunas cuestiones (por ejemplo: la identidad, la vocación médica, sesgos de género, modelo salutogénico, etc). A partir de esta revisión, sumado a nuestro conocimiento experiencial del tema, elaboramos grandes ejes sobre los cuales iríamos construyendo las preguntas. Tuvimos en cuenta el material académico de la asignatura de *Introducción a la Sociología*, donde se hacían las distinciones entre tipos de pregunta y escalas, se recalca la importancia de la formulación de las preguntas y cómo exponerlas en el cuestionario.

Difundimos los cuestionarios (formato *Google Forms*) por grupos de Whatsapp y a contactos de la carrera. La gran cantidad de gente que respondieron en cada universidad nos sorprendió, llegando a las 400 respuestas en Granada y las 230 en Sevilla. Era el primer momento en que 'salíamos fuera' del grupo motor y habíamos conseguido llegar a la gente, además de que las respuestas nos daban a entender que el proyecto tenía un trasfondo a nivel poblacional; no estábamos solas en esto y el descontento era generalizado. También nos permitió revalorar nuestro objeto de investigación para ampliarlo hacia algunos temas o delimitarlo a campos más concretos. Por ejemplo: a la pregunta '*¿En qué grado crees que afecta el contexto social del paciente a su estado de salud?*', un 96,78% de las estudiantes encuestadas respondió darle una relevancia de 4 o 5, siendo 5 el nivel máximo. Pero luego, al preguntar '*Pondera estos factores del 1 al 5 según su papel determinante en el estado de salud [Género]*', solo un 35,15% le dio importancia en un nivel de 4 o 5. Por otra parte, al preguntar '*Pondera estos factores del 1 al 5 según su papel determinante en el estado de salud [Nivel socioeconómico]*', un 77,23% le dio importancia en un nivel de 4 o 5. Ante resultados aparentemente tan dispares, ¿qué significado tenía 'lo social' para las estudiantes de Medicina? ¿De qué manera conceptualizaban los determinantes socioculturales de la salud-enfermedad? Esta cuestión la abordaríamos a través de las entrevistas.

Incluimos algunas preguntas abiertas donde nuestras compañeras podrían expresarse más allá de marcar una casilla. Pensábamos que no serían de mucha utilidad porque casi nadie contestaría, pero encontramos una alta tasa de respuesta con historias que narraban vivencias desde el descontento con una formación médica que vivían en la exigencia, la frustración y la decepción. Por eso consideramos que esta herramienta de investigación, aunque no fuera presencial ni supusiera el establecimiento de una conversación o diálogo, de alguna forma suponía un primer acercamiento en actitud de escucha a nuestras compañeras. A pesar de que las distribuciones estadísticas aún están por elaborar pues ninguna de nosotras ha trabajado con este tipo de datos, sí que con las respuestas de las preguntas abiertas hemos hecho carteles³³ con los que compartir las historias de las estudiantes de Medicina de Granada y visibilizar que cada una de nosotras no es un caso aislado sino que somos muchas deseando una transformación de la educación médica.

33 Estos carteles iban a ser pegados en la facultad con el *hashtag* #HistoriasMedicinaUGR y con un código QR que enlaza con el grupo de Whatsapp de los grupos de debate. Para no dañar las relaciones con el equipo decanal de la facultad pedimos permiso para colgarlos y nos pidieron que antes les mandáramos los carteles. Finalmente no hemos podido desarrollar nuestra acción porque nos han prohibido colgarlos pues no son los resultados definitivos, cuestionando las bases metodológicas de la investigación como anti-científicas, a pesar de expresarles que esto constituye una etapa más del proceso participativo como forma de favorecer la expresión de las historias de las estudiantes. Por ello ahora estamos haciendo una campaña por Instagram y Whatsapp con este material. Ver Anexo V para un ejemplo.

3.1.2. Las entrevistas

Una vez que realizamos las encuestas y cerramos los formularios, el siguiente paso era realizar una serie de entrevistas³⁴ a las compañeras de Medicina, con el objetivo de profundizar en algunas cuestiones que parecían más importantes para el estudiantado (por ejemplo: sobre la experiencia del individualismo y la competitividad en la carrera, el sistema de evaluación basado en grandes cantidades de temario, la concepción del modelo biopsicosocial en los procesos de salud-enfermedad-atención...). Además pensamos que podrían ayudarnos a desarrollar una relación más cercana con aquellas personas a las que entrevistáramos. Consideramos que si cada una de nosotras entrevistaba a dos personas podíamos reunir bastantes experiencias repartiendo el trabajo.

Nos reunimos y pusimos en común nuestras impresiones sobre las encuestas, elaborando un guión de entrevista³⁵ de forma consensuada (tanto en Granada como en Sevilla no hubo problemas durante su elaboración). Paralelamente, creamos un formulario de Google que difundimos por Instagram y Whatsapp para que la gente se apuntara como voluntaria para participar en las entrevistas. En Granada obtuvimos 13 respuestas (algunas de ellas eran personas conocidas) y en Sevilla ninguna, por lo que en este último caso tuvimos que tirar totalmente de nuestra red de contactos más cercanos a quienes entrevistar. Nuestras decisiones estuvieron limitadas a las posibilidades del momento: no había gente, por lo que tuvimos que buscarlas y ser insistentes. Respecto a la cuestión de la representatividad (Sánchez y Sebastiani, 2020), no pretendíamos conseguir una mezcla heterogénea por cuestiones de objetividad científica. Éramos conscientes de que, tanto la gente que se había apuntado en el formulario como nuestras amigas, respondían a un perfil de 'estudiantes críticas y disconformes'. Nuestra intención era favorecer los relatos de personas concretas que se encontraban en la misma situación que nosotras, por lo que, en el supuesto caso de haber tenido un amplio rango de elección, nos hubiera dado igual entrevistar a unas o a otras. Aunque también reconocemos que nos quedamos con ganas de conversar con aquellas estudiantes más conformistas para conocer sus puntos de vista y generar espacios de crítica-reflexión con personas desconocidas.

Este perfil de entrevistar a amigas o compañeras nos colocaba en una situación de simetría pues las compañeras del grupo motor eran vistas antes como estudiantes de Medicina metidas en un proyecto que como investigadoras. En mi caso, siendo consciente de que era un 'extraño', sí que intenté crear más horizontalidad con las personas a las que entrevisté aunque mi condición de estudiante universitario (y además de Antropología³⁶) suavizaba las jerarquías que se pudieran generar. En ese sentido también ayudó que adoptáramos una intención no extractiva en las entrevistas tras la lectura y puesta en común de Sánchez y Sebastiani (2020), tratando de generar una conversación más que una situación forzada, haciendo partícipe a la persona entrevistada de su propio discurso y propiciando un contexto de reflexión recíproca. No buscábamos posicionarnos en una actitud silenciosa de escucha sino participar también en el

34 Partimos de la problematización de la entrevista antropológica como situaciones intencionalmente producidas en las que la investigadora solicita a alguien un discurso verbal (Díaz de Rada, 2011). Y aunque se produce un diálogo entre ambas, la autoridad interpretativa recae en última instancia sobre la investigadora, reproduciendo las lógicas extractivas de conocimiento (Sánchez y Sebastiani, 2020).

35 Ver Anexo VI.

36 Nunca he sentido minusvalorado el carácter de mis estudios universitarios. Sí que se produjo un conflicto cuando la Delegación de estudiantes de Granada nos acusó de intrusismo pues, según ellas, estábamos tratando de usurpar su trabajo. También pidieron explicaciones sobre la presencia de un 'antropólogo en asuntos de médicos'. No hemos podido profundizar en este aspecto porque aún seguimos gestionándolo.

diálogo, manteniendo a su vez la mínima directividad sobre el proceso³⁷. En algunos casos valoramos que sí se cumplieron estas expectativas, pero en otros, nuestras inseguridades sumadas al contexto virtual de algunas de las entrevistas, hicieron que recurriéramos al protocolo como forma de sentirnos más seguras sobre lo que hacíamos. A esto hay que sumarle, por supuesto, que también existía la intención de producir conocimiento para construir nuestro diagnóstico y, entendíamos, que seguir un guion era la forma más eficiente de conseguirlo.

En cuanto a los niveles de implicación afectiva dentro del contexto creado en la entrevista también fueron variables. Aquellas que realizamos de manera virtual con gente que no conocíamos, no supusieron una apertura a estrechar vínculos ni tejer nuevos lazos³⁸. La mayoría de las entrevistas, como ya nos conocíamos de antes, se dieron en ambientes distendidos y de confianza mutua. A continuación traigo un ejemplo de una compañera de un grupo motor que, aunque fue algo puntual, ejemplifica los desbordes emocionales que pueden sacudirnos durante una entrevista (por motivos de privacidad oculto su nombre):

He quedado hoy con mi amiga para hacer la entrevista, que me ha invitado a comer a su casa y justo después de comer pues nos tiramos en la cama, empecé con la entrevista, grabé ocho minutos. Se puso a llorar, me puse a llorar, paré la grabación. Hemos hablado todos los temas de la entrevista llorando toda la tarde [...]. No nos ha dado tiempo a grabarla. Es que me siento fatal porque ni he hecho la entrevista... bueno, era para contarte que a veces las cosas no salen como planeas. (Audio de Whatsapp de una compañera, 19/03/2021)

La devolución de la transcripción, igual que cuentan Sánchez y Sebastiani (2020), no produjo ningún intercambio dialógico: simplemente dieron el visto bueno si sentían su discurso bien representado en esas líneas o se sorprendieron al ver por escrito la expresión hablada. Más allá de la entrevista y la devolución se han mantenido los contactos, no solamente porque muchas seamos conocidas de antes, sino que además se han vinculado al proceso participando en los grupos de debate (este tema lo trataremos más adelante).

Si bien nos vimos desbordadas en muchos aspectos por las contingencias de la realidad y no pudimos cumplir con todas nuestras expectativas, estamos bastante satisfechas con la realización de las entrevistas pues se han abiertos nuevos desafíos y han sido muy útiles.

- Nos han permitido producir información sobre los temas que nos preocupaban de la educación médica y que ya habíamos tratado en las encuestas. Lo más destacable de esta cuestión es que estos datos no son meras estadísticas deshumanizadas, sino que son relatos, experiencias y visiones concretas de la gente. Cómo abordar el análisis de toda esta información todavía está por ver, pero puede ser una forma de dar continuidad al proceso participativo a través de un co-análisis y una co-teorización futuras.
- Han constituido espacios de reflexión crítica gracias a las preguntas que habíamos formulado sobre la educación médica, no solamente para las entrevistadas sino que también para las propias investigadoras. Estos procesos de cuestionamiento y desnormalización de las condiciones

37 La no directividad es una estrategia que busca corregir la imposición del marco interpretativo de la investigadora sobre el de la persona entrevistada en el proceso de realizar las entrevistas y analizar la información (Guber, 2011).

38 La diversidad de encuentros que se produjeron constituye una muestra muy valiosa de este tipo de herramientas metodológicas. Algunas se produjeron con una cerveza por delante, otras fueron virtuales con amigas; unas en la facultad de Medicina, otras bajo condiciones climáticas adversas en la calle; en algunas hubieron risas, en otras lágrimas...

educativas pueden favorecer procesos de agenciamiento y subjetivación política entre nosotras (Álvarez y Sebastiani, 2020).

- Asimismo, no podemos negar la función terapéutica de estos espacios para la gente entrevistada al sentirse escuchada mientras narra sus propias experiencias. Unas vivencias que, en ocasiones atravesadas por situaciones de vulnerabilidad y dolor, son puestas en valor como conocimiento encarnado (Esteban, 2004) y situado (Haraway, 1998).
- También han sentado los primeros pasos para ir tejiendo los primeros esbozos de grupos estudiantiles organizados con el objetivo de transformar la formación médica. Gracias a los contactos establecidos en las entrevistas, algunas participantes se unieron a los grupos de debate, en los que se pasó de una conversación bidireccional a un espacio con varias voces que se expresaban en grupo después de meses de confinamiento.

3.1.3. Los grupos de debate

Tras la realización de las entrevistas y una primera valoración de las mismas, consideramos oportuno generar otros espacios de reflexión y escucha que fueran colectivos. En las entrevistas planteamos esta posibilidad a las compañeras y mostraron la necesidad de crear espacios de ese tipo. Nuestro objetivo era poner a dialogar diferentes experiencias a partir de una pregunta extraída de las entrevistas, en función de los temas más recurrentes y que parecían afectar más a nuestras compañeras. Con esta experiencia podríamos profundizar en algunas cuestiones, mientras que favorecíamos que se comenzaran a reunir personas a conversar una vez que se hubieron relajado las restricciones sanitarias en abril.

Seguimos la propuesta de Álvarez y Olmos (2020), no como una fórmula metodológica que seguir a toda costa sino como una propuesta de buscar el descentramiento del rol de la investigadora como moderadora experta poniendo en el centro la responsabilidad grupal. Otro aspecto importante es que, de nuevo, no buscábamos ningún tipo de representatividad (hacer las entrevistas ya nos había quitado los posibles miedos a no alcanzarla), aunque nos volvimos a ver sujetas a las contingencias de la realidad en la que trabajábamos.

Formulamos dos preguntas iniciales para cada grupo de debate: '¿Cómo os afecta la carrera de Medicina en vuestra salud mental?', en Sevilla, y '¿Qué opináis de la docencia de la facultad?', en Granada. Eran dos preguntas abiertas pues la idea es que a partir de estas dos cuestiones se generaran discursos que fueran yendo por caminos que escapaban al férreo control de las investigadoras. En ambos casos fui yo moderador-facilitador de las sesiones, aunque en este caso vamos a describir los procesos de Sevilla y Granada por separado, pues hubieron diferencias relevantes en cada caso.

En Sevilla, con la vista puesta en lo acontecido con las entrevistas, decidimos no sacar ningún formulario de inscripción sino que creamos un grupo de Whatsapp cuyo enlace difundimos por nuestros contactos explicando que íbamos a organizar unos grupos de debate, incluyendo la propuesta de temática. Además contactamos con las personas a las que habíamos entrevistado, de las cuales algunas se unieron. Un hecho relevante es que una de ellas trajo al grupo a cuatro amigas suyas de su clase, por lo que en el primer grupo de debate (presencial), había cinco personas que eran amigas y otras tres personas que por otro

lado también teníamos relación (incluyéndonos a Rosa y a mí). No fue una decisión tomada a conciencia ni fruto de una elaborada planificación metodológica puesto que nos guiábamos más por las posibilidades de participación de la gente. Sin pretenderlo habíamos favorecido la construcción de un grupo en el que todas teníamos una relación estrecha con, al menos, dos personas del mismo. El segundo grupo de debate, también presencial, partió del primero en cuanto a las personas, variando su composición, pero siempre siendo personas que pertenecían a nuestras redes de amigas o compañeras. La temática de este no se decidió previamente sino que fue en el mismo debate donde se fueron apuntando temas que queríamos tratar sobre la marcha. A cada uno acudimos dos personas del grupo motor para moderar y apoyarnos mutuamente³⁹, participando cuando lo considerábamos oportuno para aportar desde nuestra experiencia⁴⁰, tal y como apuntan Álvarez y Olmos (2020):

En nuestra propuesta metodológica en absoluto éramos exclusivamente moderadoras en el sentido de “hacer hablar”, ni expertas en el tema, o al menos no tan expertas como el propio grupo, y fuimos participando en los debates cuando considerábamos que teníamos algo que aportar y compartir. (p. 122)

En Granada, de nuevo empleamos el formulario como forma inicial de contactar con las compañeras. Con sus datos móviles creamos un grupo de Whatsapp que fue nuestro canal de comunicación (a este grupo se iría añadiendo gente ya de forma más informal, no mediada por el formulario). Al igual que en Sevilla también se unieron algunas personas a las que entrevistamos (por ejemplo, dos de ellas también eran amigas de una compañera del grupo motor). El primer grupo de debate fue virtual, lo que dificultó la dinámica conversacional notablemente y acabó convirtiéndose más en una moderación a modo de entrevista grupal que en algo fluido, compartido y multidireccional. Es decir, para ‘hacer hablar’ me lancé a proponer cuestiones de una forma más directiva que como había experimentado el grupo de debate en Sevilla días atrás, en el que no tuve que actuar como moderador prácticamente. Igualmente, propusimos el tema del siguiente grupo de debate: ‘¿Cómo aplicar el modelo biopsicosocial en la educación médica y la práctica clínica?’. Esta vez sí que fue presencial, acudiendo casi todas las personas que habían estado en el primer grupo de debate, y sumándose otra persona (una compañera que habíamos entrevistado) y una antigua compañera de Antropología, que había sido diagnosticada por la Psiquiatría⁴¹. La dinámica de las interacciones cambió completamente pasando a un ritmo mucho más fluido y multidireccional, donde yo no tuve que intervenir como moderador para hacer hablar a nadie. A diferencia de los grupos de debate de Sevilla, a los de Granada acudimos cuatro miembros del grupo motor puesto que no había habido suficiente gente (solo se apuntaron tres o cuatro).

Para continuar este análisis recorriendo diferentes cuestiones que contemplan Álvarez y Olmos (2020), queremos hacer hincapié en que nuestros grupos de debate, metodológicamente hablando, se han movido según las posibilidades del momento. Un aspecto relevante es que nosotras no trabajábamos junto a un grupo ya existente, por lo que tuvimos que crear nuestros grupos de debate con el objetivo de responder a nuestros fines de investigación. Pero al mismo tiempo, no éramos perfectas desconocidas, compartíamos

39 Yo solo fui al primer grupo de debate de Sevilla. El segundo lo condujeron Sara y Carlos, de forma totalmente satisfactoria, lo que revela que existe un proceso de apropiación de la investigación.

40 Esto también se enfrenta a lo que argumenta Ibáñez (1990): “el preceptor debe mostrar que lo ve todo y lo escucha todo (es pantalla) pero no lo juzga (no es más que pantalla)” (p. 495).

41 Una vez hubimos propuesto la temática, pensé que podría ser de mucho valor que alguien ‘de fuera’ y diagnosticada por la biomedicina nos hablara de su experiencia. Fue un primer paso para abrir una serie de propuestas que recogemos en el apartado de propuestas del presente trabajo.

experiencias comunes que nos atravesaban a todas, incluso algunas éramos amigas. Por ello no podemos hablar de un grupo totalmente simulado, sino que esa misma artificialidad primaria suponía un llamamiento a reconocernos como parte de algo común. Otra cuestión remite a la forma en que organizamos los tiempos y los espacios para encontrarnos. A través de *Doodles* concretamos horas que nos venían bien a la mayoría y, respecto a los lugares donde se desarrollaron, al no tener un espacio común disponible u otro dentro de las posibilidades de las restricciones, nos reunimos en espacios universitarios, como aulas o merenderos exteriores. Respecto a las relaciones de poder, como en todo encuentro social, se desarrollaron aunque no estaban tan cristalizadas como en grupos que llevan más tiempo en funcionamiento. En ningún momento se forzó a nadie a la participación pues entendíamos que cada una se sentía cómoda para hablar en determinados momentos. En cuanto a cómo finalizaron los grupos de debate, acabaron bien porque alguien del grupo motor inducía a su fin cuando nos notábamos cansadas, o bien cuando se nos acabó la disponibilidad horaria del aula (en uno de los casos). En ninguno de ellos se buscó llegar a consensos, a diferencia de la propuesta de Ibáñez (1990). Sí que en el último de Granada se explicitó la necesidad de hacer otro debate sobre propuestas concretas de acción por parte de una de las participantes (esta compañera no pertenece al grupo motor, lo cual es señal de la actitud propositiva que se está dando). Por último, las participantes recibieron puntos de intercambio de IFMSA⁴² por haber participado. Sin embargo, no creemos que esto haya sido lo que les haya impulsado a participar; lo percibimos como un agradecimiento por el tiempo, las ganas y las experiencias compartidas, más que como un incentivo a modo de recompensa.

De nuevo, nos sentimos bastante satisfechas por haber contribuido a la generación de este tipo de espacios que tienen un gran valor para el estudiantado, por lo que los consideramos útiles en varios sentidos.

- Hemos producido información a través de la conversación y puesta en diálogo con otras compañeras que también servirá para seguir construyendo colaboración o productos con los que legitimar nuestras demandas.
- Estos espacios asimismo constituyen lugares donde poder reflexionar, conversar y escucharnos unas a las otras. Además, si conseguimos continuar tejiendo vínculos y relaciones que constituyan redes de co-labor y cuidados podremos desarrollar espacios de encuentro con potencial transformador de la educación médica.
- Todo esto será posible si le seguimos dando continuidad y prioridad al carácter procesual de las colaboraciones frente a los modelos meramente productivistas y extractivistas. Con esto nos referimos a seguir primando la formación de vínculos, la proposición de acciones y que el conocimiento co-producido sea motor para un movimiento de acción-reflexión.

⁴² Estas asociaciones organizan intercambios para estudiantes de Medicina, que pueden ir a hospitales de todo el mundo durante un mes de verano. El proceso de candidatura y selección se basa en la cantidad de puntos de intercambio que tiene el estudiante, que pueden conseguirse participando u organizando actividades, siendo miembro de la junta de la asociación, etc.

3.2. Sobre la virtualidad

La vida digital no puede ser un sustituto permanente de la vida real, y los sucedáneos de debate que hoy se realizan por internet no podrán nunca reemplazar la presencia en carne y hueso y el diálogo de viva voz. Cada cual debe reflexionar desde este momento sobre el modo de defender el derecho de reunión (reuniones de vecinos, asambleas populares, manifestaciones), sin el cual los derechos políticos son imposibles y sin el cual es imposible construir una posición de fuerza, imprescindible para dar existencia a cualquier tipo de lucha. (Riechmann et al., 2020)

La digitalización de nuestros procesos ha afectado a las dinámicas que hemos ido desarrollando desde su comienzo. Desde octubre hasta abril no ha sido posible encontrarnos físicamente entre nosotras y con otras compañeras, lo que ha tenido un impacto importante en las formas de sociabilidad y en la participación en los procesos. Simultáneamente nos atravesaba lo paradójico de estar trabajando sobre la humanización de la medicina, sobre la importancia del contexto y las relaciones humanas, mientras lo hacíamos a través de una pantalla que escondía nuestra corporalidad al transformarnos en píxeles⁴³.

En ese sentido consideramos que el estar-junto-a las compañeras es un elemento clave para construir una co-presencia en la que podamos ponernos a dialogar entre todas, no solamente vocalmente sino implicando a muchos aspectos de nuestro cuerpo que se encuentran limitados de forma online. De hecho, consideramos que la digitalización ha sido un obstáculo para nuestros procesos, aunque también nos ha sido útil en algunos aspectos. Elena⁴⁴ nos habla de cómo puede influir la presencialidad en un proceso participativo:

No percibimos igual el estar hablando con una persona que estás sintiendo el espacio que ocupa delante tuya, al saludarlo lo hueles, ves su lenguaje corporal, la forma de expresarse... y no es lo mismo que por ordenador. Yo creo que hubiera sido más dinámico y quizás más vinculante el haberlo hecho presencial. (Elena, 29/04/2021)

A esto añadimos que se trata de una situación de la que ya nos sentíamos fatigados. Las clases de la universidad, las reuniones de las asociaciones o los llamados *webinars* han sido todos virtuales, por lo que el agotamiento se hacía patente después de tener la vista fija en una pantalla todo el día. Además algunas de nosotras sufríamos episodios de ansiedad, lo que dificultaba aún más la capacidad para participar en el proyecto y comprometerse a la colaboración. En estas condiciones online, los niveles de atención se ven mermados puesto que no existe una buena retroalimentación entre las compañeras que participan en la conversación. Hablando de cómo ha afectado la virtualidad al proceso, Carlos nos cuenta esto:

Yo en las reuniones online me quedaba dormido, a veces se me iba la olla y no escuchaba lo que decíais, no estaba al cien por cien atento a lo que estaba haciendo, aunque estaba allí con ustedes y sabía lo que estábamos haciendo, no estaba concentrado. [...] Fíjate que la virtualidad es más moderna que la presencialidad, pero es más torpe. (Carlos, 15/04/2021)

43 También asumíamos esta contradicción porque, al ser estudiantes de Medicina que realizan prácticas clínicas, entendíamos como responsabilidad reducir el número de contactos sociales físicamente para no crear situaciones de riesgo para las personas en situación de vulnerabilidad.

44 Los nombres empleados son reales. Hemos decidido no anonimizarlos ya que ha sido un proyecto participativo en el que hemos tratado de hacernos visibles. No tiene sentido esconder nuestras identidades a la hora de elaborar este texto.

A la falta de concentración se suma el hecho de que la comunicación virtual no es tan espontánea ni dinámica como la presencial, lo que genera unos ritmos mucho más lentos. Esta falta de fluidez en las conversaciones y en las relaciones virtuales se contraponen al carácter innovador de la tecnología.

Y es que una de las potencialidades/peligros de las herramientas virtuales es que te permiten 'estar-sin-estar'. Esta forma de 'habitar' el ciberespacio marca cambios, además de en las dinámicas comunicativas, en la construcción de los espacios y los tiempos, cuestionando dicotomías como realidad/virtualidad, o verdad/ficción (Kitchin, 1998). En nuestro caso queda clara la problematización que hacemos del uso indiscriminado y obligado de las tecnologías virtuales para la construcción de comunidades sostenibles y comprometidas con la transformación social. Estamos de acuerdo con Robin (1995, citado en Kitchin, 1998, p. 397) cuando dice que en las interacciones virtuales "hay una apelación a la comunidad, pero no a la producción de sociedad". Además este proyecto nació en el contexto de la no presencialidad, por lo que no había nada construido con anterioridad que formara parte de este común que tratamos cultivar. Entonces, durante mucho tiempo no ha habido espacios-tiempos comunes que no hayan sido estrictamente los dedicados al trabajo en las sesiones. Como narra Sara, nos han faltado momentos para tejer lazos más allá de las reuniones debido a las limitaciones pandémicas:

Para mí el trabajar físicamente es más activador, yo creo que entran más ganas de hacer cosas. Y luego también tener un espacio para nosotros, que esta es la sala del trabajo donde nos reunimos y eso. Es otra mentalidad. No estás haciendo 'otra cosa más' en una pantalla sino que estoy en este sitio para hacer esto [...]. Después de la sesión te puedes ir a tomar una cerveza, que no estés solo para el proyecto, que no sea solo enciendo la cámara o la apago, y ya estoy en otra cosa. (Sara, 14/04/2021)

Claro que estas carencias también entran en contradicción con la comodidad de poder conectarte desde cualquier lugar (con conexión a internet) a las sesiones, sin necesidad de desplazamiento. Marina, con mayor carga de trabajo durante el primer cuatrimestre pues también participaba en otros proyectos, agradece este tipo de facilidades porque le ayudaba a tener unos tiempos más concretos de trabajo. Sabía que iba a dedicarle cierto número de horas a la reunión, pero no iba a echar más tiempo en el desplazamiento o en otras actividades fuera de las propias sesiones. También Elena apunta que la virtualidad nos ha permitido realizar entrevistas a personas que, perteneciendo a la universidad, se encontraban fuera de Granada. En mi caso, puesto que resido en Granada, "si no hubiera sido por la virtualidad creo que me hubiera vuelto loco teniendo que viajar tanto a Sevilla, sinceramente" (Diario, 08/02/2021). Para cuestiones organizativas también destacamos la utilidad de las herramientas virtuales, como por ejemplo para pasar los *Doodles*⁴⁵ de las reuniones, para compartir documentos o para la toma de decisiones que requieran inmediatez.

Esta distancia interpersonal supone que no hayamos podido materializarnos como grupo y que no hayamos podido entrar en contacto directo con nuestras compañeras. La no presencialidad de las clases ha herido de gravedad al desarrollo de una vida universitaria en un espacio-tiempo compartido, donde confluíamos gran cantidad de estudiantes. Si hubiera habido clases presenciales podríamos haber hecho actividades que animaran a la gente a la participación de una forma mucho más cercana que por redes sociales. La visibilidad habría sido mucho mayor si hubiéramos estado presencialmente en la facultad pues

⁴⁵ *Doodle* es una herramienta virtual que facilita la organización de la fecha y hora de las reuniones puesto que las participantes pueden elegir qué opciones les convienen más.

podríamos haber estado allí y comunicarnos cara a cara con el resto de la comunidad universitaria. Así, la gente hubiera desarrollado una mayor confianza y una mayor seguridad en los espacios y acciones que nosotros estábamos creando.

Todo esto hace replantearnos cuál puede ser la utilidad de las herramientas virtuales en la activación de procesos participativos y colaborativos. La posición de Flores y Watkins (2019) es favorable a la reflexión sobre el potencial y las posibilidades de lo virtual para el desarrollo local democrático. Por ello nosotras queremos sumar con nuestra experiencia que, lejos de querer constituirse de forma universalista, encuentra una serie de limitaciones en estas herramientas. En primer lugar, porque estas herramientas son artefactos culturales situados en un contexto sociohistórico y el que hemos vivido nosotras remite a uno donde la presencialidad no era en ningún modo posible. En segundo lugar, porque estos procesos vieron la luz ya inmersas en esta situación, sin ningún tipo de recorrido previo en el que se hubiera construido algo presencialmente. De esta forma, las herramientas virtuales se han erigido como la posibilidad exclusiva para comenzar a caminar. A nuestro parecer, esto deja ver la insuficiencia de lo únicamente virtual para construir participación, al menos para iniciar este tipo de procesos.

3.3. Sobre la participación

Estamos desarrollando una serie de espacios en los que podemos quizás comunicarnos todos y realizar una crítica constructiva y quizás encontrar ciertas soluciones a los problemas que tanto nos frustran, ¿por qué es tan complicado transmitir esto a mis compañeros que además han vivido una situación súper parecida? ¿Y por qué es tan difícil conseguir la implicación de la gente? Y en eso es en lo que estoy, en explicarme a mí misma por qué es tan difícil moverse como un conjunto de gente que está sufriendo lo mismo. (Elena, 29/04/2021)

Estas palabras de Elena muestran su preocupación sobre la dificultad de conseguir que la comunidad estudiantil participara en el proceso participativo. Estas cuestiones que plantea están también presentes en el resto de compañeras de los grupos motores. Es algo a lo que no tenemos una respuesta clara a modo de receta metodológica de cómo conseguir participación, pero sí podemos aportar algunos apuntes sobre elementos que, desde nuestra experiencia, han favorecido o perjudicado la misma.

Pero antes queremos narrar(nos) desde un plano afectivo lo que ha supuesto este intento constante por que las compañeras de Medicina participaran en el proceso. Podríamos decir que en nuestro interior coexisten varios sentimientos, a veces encontrados, respecto a esta situación. Ha habido sentimientos de decepción o frustración:

Nos he sentido un poco desanimados con el hecho de que nadie se haya apuntado a las entrevistas aunque lo intentemos ocultar (y quizás estoy hablando de un 'nosotros' que es una proyección de 'yo'). Un desánimo que me hace cuestionar hasta qué punto ha sido buena idea comenzar un proceso participativo en estas condiciones de no presencialidad. ¿Para qué está sirviendo esto? (Diario, 17/03/2021)

Esta decepción también se transforma y coexiste con la resignación y la aceptación de que finalmente hemos hecho lo que hemos podido, de que hemos agotado todas las vías a nuestro alcance para conseguirlo. No obstante, estas dos posiciones de resignación-aceptación y de decepción-frustración suponen una invisibilización de lo que hemos conseguido. Entonces nacen otros afectos que nos recuerdan

que la mera creación de procesos colectivos como este ya son transformadores, aunque su alcance sea en ese momento chiquito.

Pues la verdad que estoy sorprendida porque cuando entré no tenía muchas expectativas. [...] Pero no pensaba que fuésemos a implicar a más gente, a los profesores, a algunos grupos de poder. Que fuésemos a conseguir estas reflexiones tan profundas y llegar a la raíz del problema porque... yo creo que hemos hecho mucho, la verdad. Y hemos movido también muchas cabezas. Yo noto que en hemos conseguido cambiar algunos pensamientos y llegar a reflexiones importantes y profundas. Y ya yo con eso estoy feliz, la verdad. (Marina, 20/04/2021)

Las investigaciones no son procesos que puedan verse desprovistos de cualquier tipo de emocionalidad. Por este motivo queremos hacer explícito el carácter multiafectivo de nuestro proceso, en el que nos hemos visto inmersos en una amalgama de sentimientos, que no vemos como obstáculos, sino como elementos cosustanciales a la IAP desarrollada como seres humanos que somos. Asimismo, queremos reflexionar sobre la génesis de los sentimientos de frustración y decepción pues consideramos que proceden de la impaciencia por ver unos resultados rápidos y valorizados desde en base a la escala neoliberal de la universidad (Álvarez y Sebastiani, 2020). Que hayamos creado espacios de participación y diálogo, como los grupos de debate, no tiene ningún valor para las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento. Y nosotros mismos nos movemos también en esas mismas coordenadas de las que surgen contradicciones sobre si lo que estamos haciendo es útil porque lo evaluamos desde unos parámetros cortoplacistas y productivistas. Entonces, no podemos decir que nuestra dimensión emocional sea coherente en todos los términos, pero sí encontramos estas dos tendencias diferenciadas: por una parte, una que quiere ver resultados rápidos, cuantificables y legitimar científicamente de alguna forma las demandas del estudiantado, y por otra, una que pone en el centro el proceso de construcción de espacios colectivos y de cuidados.

3.3.1. ¿Qué obstáculos hemos encontrado para la participación?

Los elementos que consideramos que han podido perjudicar la participación los agrupamos en tres grandes ejes, aunque realmente todos guardan relación entre sí.

- *La no presencialidad de la educación universitaria:*

Como veníamos comentando, la situación de la pandemia de SARS-CoV-2 ha afectado a la participación. Esta nueva tensión a la que se ha visto sometido el tejido social estudiantil nace de que la virtualidad ha dejado de ser una opción a convertirse en la forma obligada de entablar relaciones sociales, limitando las formas de sociabilidad al ciberespacio y, por tanto, los modos de vinculación afectiva interpersonal para la generación de grupo. Tal y como expresa una de las compañeras:

Ahora mismo, es que no existe la universidad, sino que eres tú trabajando en el ordenador, no hay una comunidad prácticamente [...]. Eso se ha perdido, entonces la gente yo creo que está más desvinculada de la gente, más todavía de lo que ya estuvieran antes. (Sara, 14/04/2021)

Consideramos que el contacto humano cara a cara es fundamental para que los mensajes lleguen mejor a nuestras compañeras, por ejemplo, escribiendo en las pizarras de las aulas, estando en los espacios

comunes de la facultad (por ejemplo, la cafetería), pegando carteles o que nos hubieran puesto en las pantallas de la facultad. En definitiva, aunque la situación pandémica no nos ha frenado totalmente, Alex expresa en términos metafóricos las limitaciones que hemos tenido:

La situación pandémica ha limitado un montón nuestras acciones y nuestras prioridades. Porque al final ha priorizado la salud de tu familia o quedarte en casa a poder salir a buscar gente, a movilizarte. Y yo creo que ha sido como si tuviésemos un cepo en el pie, que puedes andar pero que te cuesta. (Alex, 27/04/2021)

También somos conscientes de que, dada la situación pandémica, si no hubiera sido a través de herramientas virtuales no nos podríamos haber reunido o realizado actividades, como algunas entrevistas que fueron online. La propia seguridad y de los convivientes de riesgo, así como las restricciones de aforo o movilidad podrían haber afectado mucho más negativamente el desarrollo del proceso.

- *La desmovilización de las estudiantes de Medicina*

A medida que íbamos indagando en qué podía haber afectado a la participación se fueron generando también ideas sobre lo que supone ser estudiantes de Medicina. En otras palabras, ¿cuál es el carácter del estudiantado de esta carrera y cómo supone un inconveniente para la participación en este tipo de procesos? Principalmente observamos una pasividad generalizada, que incluso algunos miembros de los grupos motores también se auto-atribuyen. No es una pasividad que nazca de un bienestar en las condiciones de la carrera sino que es fruto de una serie de situaciones que no favorece el agenciamiento colectivo para una transformación de su realidad.

El grado en Medicina que nosotros hemos vivido requiere una gran dedicación de tiempo: además de la asistencia a prácticas o seminarios, tenemos que memorizar cantidades ingentes de temario. A este respecto encontramos que la organización del tiempo personal juega un papel clave, ya que este acaba configurándose tomando como eje central el trabajo dedicado a estudiar la carrera. Todo lo que no sea Medicina es una pérdida de tiempo. Esta sensación de que nunca tienes tiempo genera una presión detrás de los estudiantes, por lo que su motivación decae en relación al establecimiento de compromisos con otras actividades que no sean las estrictamente académicas. A nuestro parecer, esto guarda relación con el proceso de individualización que se da durante la formación educativa en todos sus niveles (El Sacapuntas, 2020). No obstante, esta dinámica no es igual a lo largo de todo el calendario académico, sino que hemos observado que conforme va avanzando el curso la gente va perdiendo interés porque ya están hartos de estudiar y de tanta presión. Por lo tanto, a principio de curso (septiembre u octubre, dependiendo de la universidad) es cuando hay más atención y disposición a participar en grupos con un cierto grado de compromiso. Además, la evolución de la participación ha estado ligada a la época de exámenes, decayendo en dichos periodos. En este sentido, nos planteamos si la preocupación casi constante por los exámenes es realmente tal o en ocasiones puede ser una excusa para justificar las pocas ganas que la gente tiene para hacer cosas en colectivo.

Otro punto importante es la actitud fatalista y pensar que las cosas no van a cambiar. Por este motivo, participar y colaborar no merece la pena porque no se va a dar ninguna transformación sustancial en la educación médica. Así, consideramos que se desarrolla una actitud de 'indefensión aprendida' por parte

del estudiantado que perpetúa la pasividad ante los problemas. De acuerdo con Balcazar (2003), quien también considera esto una dificultad para la IAP:

El oprimido experimenta su realidad con un fatalismo y una desesperanza que le impiden concebir posibilidades de cambio y mucho menos de un cambio que pueda provenir de sí mismos. Ellos pueden aprender a depender de agentes externos para que les provean soluciones temporales (especialmente en época de elecciones). Pero es muy diferente cuando el individuo oprimido se propone como agente de su propio cambio. Hay que vencer el miedo, la inseguridad, la ignorancia y la falta de confianza en uno mismo, además de enfrentar las consecuencias negativas que el esfuerzo comunitario de cambio pueda generar de parte de las estructuras de poder amenazadas por el proceso. (p. 71)

Por tanto, el hecho de marcar pequeños objetivos y no grandes metas inalcanzables puede ayudar a que las personas que participen vean frutos del trabajo realizado y, de esta forma, recuperemos en cada paso nuestra agencia individual y colectiva.

Además de la organización del tiempo y la indefensión aprendida, queremos también tener en cuenta el miedo del estudiantado a pronunciarse y que se le pueda asociar a un tipo de discurso o práctica que cuestiona el status quo de la facultad. Estamos hablando de las jerarquías de la universidad entre el profesorado y el estudiantado, que permite el abuso de poder de unos sobre otros y el silenciamiento de muchas de las reivindicaciones que tenemos el estudiantado. En este sentido, Carlos reflexiona sobre el miedo a las represalias que subyace a la escasa participación del estudiantado, quien teme perder su condición de anonimato al implicarse personalmente:

Mucha gente piensa lo que nosotros respecto a la docencia en medicina pero no quiere contarlo porque en medicina hay mucho miedo a que te cojan manía, te suspendan o te bajen la nota. (Carlos, 14/04/2021).

Todos estos elementos se traducen en una despolitización del estudiantado en general⁴⁶. Tal y como expresa Jorge: “La gente está también muy despolitizada. Le importa bien poco en general ser agente dentro de cualquier cambio que pueda existir” (Jorge, 22/04/2021). De esta forma, es complicado que la gente asimile que puede hacerse responsable de sus problemas, que puede tomar parte en ello y encontrar soluciones. Por ello consideramos muy necesarios proyectos como este, que buscan la subjetivación política y el agenciamiento común de grupos con una actitud de pasividad ante sus ‘dolores’ del día a día. Asimismo, el desarrollo de grupos seguros y cómodos, donde podamos expresarnos sin miedo a las represalias de nuestras propias compañeras, el profesorado o el equipo de gobierno de la facultad.

- *La falta de vínculos con los distintos grupos sociales de la facultad*

En general tenemos la sensación de que el proyecto no ha tenido suficiente visibilidad ni estabilidad para el resto de compañeras de la facultad, lo que ha dificultado que pudiéramos establecer vínculos para favorecer la participación. En primer lugar, la situación de la no presencialidad nos ha impedido emplear un

46 Según Benedicto (2008), los argumentos que acusan una despolitización de la juventud son generalizaciones basadas en una individualización de las jóvenes y que no tienen en cuenta la complejidad de los procesos socioculturales de significación de lo político. Galais (2012) niega que los niveles de apatía hacia lo político estén aumentando considerablemente, sino que se mantienen. Hemos de tener en cuenta que en estos estudios lo político se identifica con la política pública estatal, y no con las micropolíticas y los procesos de agenciamiento en otras esferas. Esta cuestión merece una profundidad que no le hemos podido dar en estos meses del proceso, por lo que es una de las líneas a trabajar.

rango más amplio de visibilizarnos en la vida universitaria. Por otro lado, dada la situación de la que partíamos y los recursos de los que disponíamos, creemos que podríamos haber tenido una presencia mayor en nuestras redes sociales, actualizando lo que íbamos haciendo con mucha mayor regularidad y compartiendo más contenido del que hemos compartido. La falta de una coordinación más eficaz en redes sociales dentro del grupo motor ha perjudicado el principal canal de conexión que teníamos con el grupo con el que queríamos trabajar.

3.3.2. ¿Qué ha favorecido la participación?

Frente a estas situaciones hemos desarrollado una serie de estrategias para promover la participación:

- *Tejer redes de contactos de proximidad*

Nuestra experiencia nos ha enseñado la importancia de las redes de contactos a las que recurrir para fomentar la participación en el proceso. Sobre todo estas redes se han materializado en nuestras amigas y compañeras de clase, con quienes la implicación emocional se ha constituido como el anclaje de estas relaciones. Así, el modelo unidireccional de enviar mensajes por Whatsapp o publicar en Instagram, se complementaba con uno bi/multidireccional, en el que podíamos entablar una conversación con nuestras compañeras. La falta de presencialidad ha mermado mucho esta segunda vía de comunicación, aunque consideramos que debería haber sido la principal: el contacto humano, el dialogar cara a cara. Si bien es cierto que para la difusión de ciertos contenidos pudimos contar con los mecanismos de 'difusión masiva' por Whatsapp o Instagram, para reunir una participación que requiriera más tiempo y compromiso (como las entrevistas o los grupos de debate), partir de nuestros conocidas, compañeras y amigas ha sido fundamental y necesario.

Otro aspecto muy relevante es el hecho de que en el propio proceso se van generando nuevas relaciones, por lo que se va (re)creando un entramado relacional cada vez más vasto. Por ejemplo, en el caso de Granada, una compañera entrevistó a dos amigas suyas, que después han participado en los dos grupos de debate. Yo mismo entrevisté a dos compañeras de Granada que se apuntaron al formulario como voluntarias que después también se unieron a los grupos de debate. En el caso de Sevilla, por ejemplo, otra compañera comentó con una amiga de clase que estábamos buscando a quien entrevistar. Al final la entrevistamos y le ofrecimos participar en un grupo de debate. Fue a partir de esta misma chica que se unieron cinco amigas suyas a los grupos de debate en Sevilla.

En muchas ocasiones también hemos tenido que hacer hincapié y ser insistentes cuando mandábamos la información o animábamos a la participación, ya fuera por Whatsapp o se lo comunicábamos personalmente a conocidas. Otra estrategia que han seguido algunas, como Rosa, es la de enviar audios explicando el contenido del mensaje ella misma. De ese modo, además de una repetición de la información, se producía un efecto de traducción a un lenguaje más cercano al grupo receptor, así como una personalización de la información enviada (se hacía visible que era Rosa y 'su proyecto' quienes estaban 'detrás' de ese mensaje).

- *Apoyarnos en las asociaciones*

El apoyo de IFMSA-Granada y ASECS ha sido también muy importante a la hora de difundir la información. Puesto que son asociaciones existentes con un recorrido y un área de influencia mayor que la que nosotras teníamos, son capaces de llegar a más cantidad de gente. Además estas personas que están asociadas o siguen de cerca la actividad de la asociación, de alguna forma, guardan cierta afinidad con nuestro proyecto. También ambas asociaciones han dado puntos de intercambio por participar en los grupos motores o los grupos de debate.

- *Partir de problemáticas compartidas*

Algo que nos parece fundamental es el que hemos tratado temas que a la gente le importa. El descontento de nuestras compañeras ha ido tomando forma a lo largo de los procesos y ha propiciado que la gente quiera participar, quizás no en una gran magnitud pero sí que al menos sabemos que existe un acuerdo de que lo que estamos tratando es visto como un problema por la mayoría de compañeras. Que al final en eso se basan los procesos participativos, en partir de las necesidades de la comunidad e ir las poniendo en diálogo, ir configurando sobre qué queremos trabajar colectivamente (Balcazar, 2003; Alberich, 2008; CIMAS, 2010).

3.4. Sobre los cuidados y afectos

A pesar de la no presencialidad y la falta de interacción humana hemos creado un espacio en el que nos sentíamos todas cómodas trabajando juntas y seguras para abrírnos. Esto es algo que nos ha sorprendido pues desde el primer momento nos sentimos en confianza para compartir nuestras experiencias y ponerlas en común.

Desde la primera reunión me he sentido como con ese calor familiar, que podía hablar y dar mi opinión de forma real, tal y como lo sentía. (Alex, 27/04/2021)

De esta forma, perdimos el miedo a equivocarnos, a expresarnos poniendo en valor lo que cada uno podía aportar, nos sentimos escuchadas y comprendidas. Precisamente, ha sido un espacio en el que hemos creado unas dinámicas que ya en sí eran terapéuticas para algunos de los dolores que traíamos de la educación médica.

El equipo que hemos desarrollado nos ha permitido hacer un trabajo que de forma individual no hubiéramos podido hacer. Incidimos en lo enriquecedor del diálogo, de cambiar nuestros pareceres al aprender sobre otras experiencias y de mantener el silencio para escuchar a los demás. Todo esto ha sido un trabajo cooperativo sobre algo que realmente nos interesa y nos afecta. Además, partimos del hecho de que no todas tenemos las mismas posiciones ideológicas, la misma visión e iguales formas de actuar, pero nunca nos hemos sentido cohibidas de expresarnos. Tenemos la sensación de que nuestras compañeras nos escuchaban cuando hablábamos, sin temor al juicio ni a la equivocación. Por ello estamos de acuerdo con Lassiter (2005) cuando afirma que

todos los proyectos etnográficos colaborativos son así—etnógrafas y colaboradoras primero y sobre todo comparten una visión común en algún nivel; de otra forma la colaboración se rompe. Pero en un proceso con

varias capas [multilayered] las etnógrafas y las colaboradoras deben mantenerse abiertas a diferentes visiones, agendas e interpretaciones que complican, y por consiguiente enriquecen, las dinámicas de colaboración. (p. 137, traducción propia)

Sin embargo este espacio no se ha visto acompañado de un trabajo constante⁴⁷. Por una parte, podríamos haberle dedicado mayor cantidad de tiempo y haber desarrollado más compromiso con la labor que estábamos desarrollando. También valoramos positivamente que no haya una obligación de trabajo sino que podamos cargarnos en función de nuestras posibilidades del momento. Aunque por otro lado, deberíamos haber tenido una figura de coordinación más insistente, tema que abordaremos más adelante. Sentimos que estos dos aspectos repercuten sobre el impacto que hemos tenido: a nosotras, como miembros de los grupos motores, nos ha servido mucho para mirar de otra forma la Medicina y la investigación participativa, pero dudamos de para qué ha servido esto más allá de nuestro grupo. ¿O acaso son nuestras propias expectativas de querer ver resultados a corto plazo las que nos llevan a pensar que no hemos hecho suficiente?

Para concluir este apartado queremos recalcar la importancia de los espacios cómodos y seguros, no solamente desde una dimensión humana y afectiva, sino también desde el carácter metodológico que conlleva. Una investigación participativa como esta requiere que compartamos constantemente nuestras vivencias y nuestros sentires, que busquemos una co-razón desde el corazón (Köhler, 2010). ¿Por qué continuar pensando lo metodológico desde una postura fría y alejada de las emociones? ¿Por qué no pensar los cómo de nuestras investigaciones también en claves afectivas? Si desde nuestra posición como sujetos epistémicos y relacionales nuestras opiniones son también conocimientos válidos, la confianza entre nosotras y con nuestras compañeras debe ser un eje central a la hora de construir este tipo de procesos.

3.5. Sobre la negociación de roles y poder

Para comenzar a trazar algunas líneas de indagación en este complejo asunto, propongo como categoría analítica de partida la 'microfísica del poder' de Foucault:

El poder es una relación de fuerzas o, más bien, toda relación de fuerzas es una relación de poder. Entendamos en primer lugar que el poder no es una forma, por ejemplo, la forma "Estado" [...]. En segundo lugar, la fuerza no se halla nunca en singular, es parte de su esencia estar en relación con otras fuerzas, si bien toda fuerza es ya una relación, es decir, poder [...]. La fuerza no tiene otro objeto ni otro sujeto que otras fuerzas en sí, no tiene otro ser que la propia relación: es una acción sobre las otras acciones, sobre acciones posibles, sobre acciones futuras o presentes. [A partir de este axioma, podemos] concebir una lista de variables abiertas, que expresen la relación de fuerza o de poder que constituye acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar o dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable... Éstas son las categorías del poder. (Foucault, 1976, en Vercauteren et al., 2010, p. 147)

47 Para la construcción de este texto reflexivo se mantuvo también una entrevista-conversación con una de las compañeras que, por motivos personales, decidió apartarse del proceso. Consideramos que también su experiencia de dejar de colaborar en el grupo motor es muy valiosa porque abre nuevos interrogantes y posibilidades para crear espacios de trabajo más sanos y constantes. Por motivos de límite de palabras no exponemos aquí toda esta información, pero la guardamos para uso interno de los grupos motores.

Esta aproximación implica que en toda relación social hay implícitas relaciones de poder. Las metodologías participativas y colaborativas, aunque parten de un intento de distribuir estas fuerzas para evitar que se monopolice en las investigadoras, son asimismo conscientes de la imposibilidad de eliminarlas. Una cosa es negociar, equilibrar o ajustar estas relaciones, y otra muy distinta negarlas o 'tratar' de eliminarlas (y digo 'tratar' porque son cosustanciales a cualquier relación por lo que no pueden desaparecer). Además que se establecen en múltiples direcciones, por lo que hablar de relaciones unilaterales y estáticas de poder centradas en la investigadora supone una invisibilización de la capacidad de agencia de las personas con las que trabajamos (Arribas, 2020).

Otro aspecto de gran relevancia es que normalmente partimos de una visión negativa del poder como dominación (Vercauteren et al., 2010). Frente a esta concepción heredada de la Modernidad eurocéntrica, Dussel (2006) entiende el poder de forma positiva entendiéndolo como capacidad, voluntad o *potentia* para la agencia. Y va un paso más allá al afirmar que para que las capacidades que coexisten en una comunidad puedan desarrollar su potencial, la *potentia* debe instituirse como *potestas*.

Si la potencia es el poder en-sí, la potestas es el poder fuera-de-sí [...]. El proceso de pasaje de un momento fundamental (potentia) a su constitución como poder organizado (potestas), comienza cuando la comunidad política se afirma a sí misma como poder instituyente (todavía no instituido, como sugiere C. Castoriadis). (Dussel, 2006, 29-30)

Se produce así una delegación del ejercicio del poder (pues el poder no se tiene, se ejerce relacionamente), a lo que Dussel (2006) se refiere como 'poder obdencial', que es el ejercicio delegado de la *potestas*. Cuando el referente del ejercicio del poder deja de ser la comunidad política y pasa a ser la propia persona que lo ejerce en su propio beneficio, se produce una 'fetichización del poder'.

Una vez fetichizado el poder (que es la concepción del poder de la Modernidad colonialista y del Imperio, desde Th. Hobbes hemos dicho), la acción del representante, del gobernante (sea un Rey, un parlamento liberal, un Estado, etc), inevitablemente, es una acción dominadora, y no un ejercicio delegado del poder de la comunidad. Es el ejercicio autorreferente de la autoridad despótica (aunque se haya hecho elegir procedimentalmente con la apariencia de haber cumplido con instituciones como la elección popular de representantes). La misma representación se corrompe. Se elige a los dominadores. Toda la política ha sido invertida, fetichizada. (Dussel, 2006, p. 42)

Consciente de la brevedad con la que he abordado esta cuestión, procedo a realizar un análisis preliminar desde/sobre mi posición dentro del grupo (también reflejo y consecuencia de mi autoridad etnográfica). Para ello me remito, en primer lugar, a los distintos roles que he asumido dentro de los procesos y cómo los he ido viviendo. Tras ello, reflexionaré, desde mi posición, sobre las relaciones de poder que se han dado en el proceso. Siento que he asumido y encarnado cuatro roles que no pueden delimitarse con precisión pues se imbrican entre ellos:

- Compañero, establecido no solo en base a la pertenencia al grupo sino a través de un lazo afectivo que me une a las otras compañeras para trabajar por unos objetivos comunes.
- Dinamizador o facilitador, en tanto que he acompañado al grupo actuando como guía de los procesos en dos direcciones. Por un lado, la generación de un ambiente cómodo, seguro y de

cuidados entre nosotras. Por otro lado, favorecer los procesos de agenciamiento colectivo y fomentar una mayor toma de control dentro del proceso por parte de mis compañeras. En ese sentido, nuestra sensación es que las dinámicas que hemos realizado han facilitado la reflexión, el debate y la toma de decisiones con unos objetivos comunes. La valoración del grupo hacia la dinamización es positiva, tal y como expresa Elena:

Ha sido un proceso guiado pero a la vez que nos ha permitido a cada uno crecer dentro del grupo, aportar nuestras propias ideas, poner en conjunto eso, integrarnos... o sea, digamos que yo cada vez que había una reunión iba con ganas. Porque además tú a mí me has parecido como un guía. Si nos hubiésemos juntado sin ti habría sido como muy caótico, en el que nunca llegas a un concepto en concreto. Sin embargo tú, a mí me has aportado conceptualización, relativización, otras perspectivas que no me había planteado. (Elena, 29/04/2021)

- Coordinador, como persona encargada de asegurarse de la organización del trabajo para que salga adelante de la forma más llevadera para el grupo. La figura de dinamizador/facilitador y coordinador no tienen por qué encontrarse encarnadas en la misma persona. De hecho, que en mi caso así fuera, me colocaba en esa dicotomía 'poli bueno versus poli malo'. En otras palabras, para no sentirme en un papel jerárquico y traicionar el buen ambiente del grupo, descuidé el rol de coordinador del trabajo, que perfectamente podría haber asumido alguna otra compañera. Estas tensiones en el ámbito de la coordinación del trabajo generará unas carencias de organización en determinadas áreas, como las redes sociales, que provocarán una menor producción de trabajo en las mismas.
- Investigador, que me colocaba en una posición de experticia sobre el resto de compañeras del grupo motor en materia de procesos de investigación social. Ahí radicaba la legitimidad para saber 'mejor' qué caminos tomar en cada momento, lo que dificultaba los procesos de agenciamiento de las compañeras pues delegaban en mí la propuesta o iniciativa para la toma de decisiones. Esta ha sido la mayor tensión que he vivido durante el proceso pues me situaba entre, por un lado, una intención de facilitar el ejercicio del poder entre las compañeras del grupo motor y, por otro, una delegación del mismo en mi persona. Estas reflexiones las escribo meses después, pero en aquel momento me sentía confuso:

Me siento limitado a la hora de de explorar nuevas gramáticas para el diálogo con el grupo motor y con el resto de estudiantes. En primer lugar, la virtualidad: parece que te imbuye en una única forma de comunicación por videoconferencia. Pero también la estructura "rígida" de las sesiones, un poco generada por mi inseguridad y mi miedo a lo que estábamos haciendo. Creo que ahora puedo entender que la inseguridad te lleve a un modelo relacional donde todos nos sentimos más o menos cómodos porque asumimos roles que hemos aprendido: investigador versus el resto. Esto me crea una tensión que hace que en ocasiones haya renegado de mi posición como "antropólogo". En verdad no tanto, como que oculto mi autoridad en la expresión lingüística y las formas de dirigirme al grupo (más escuchar, más preguntar, más dinámicas participativas, etc). También supongo porque en la virtualidad es lo único que puedo manejar conscientemente sobre la marcha. Pero al final siento que soy yo quien dirige el cotarro. (Diario, 25/01/2021)

No confrontar la situación a través de una puesta en común y una valoración de las dinámicas que se estaban dando dentro del grupo ha provocado que estas relaciones de poder permanecieran invisibilizadas y no se hicieran explícitas... y las tensiones iban en aumento. Estas cuestiones ya se venían dando desde el comienzo del proyecto, cuando desde las asociaciones se me construía también como 'experto' y se entendía la investigación en unos términos no participativos. Acostumbradas a un modelo de investigación basado en el método científico hegemónico, con unos interrogantes de partida, unos objetivos y una metodología bien definida por la investigadora, la propuesta que yo les planteaba se les antojaba demasiado abierta o difusa, plagada de cuestiones sin estipular y ante las cuales yo no tenía respuesta. Con esto no trato de infravalorar su posición epistemológica, sino visibilizar que los colectivos con los que queremos trabajar pueden posicionarse favorablemente ante formas de investigar más extractivas (Sánchez y Sebastiani, 2020), al menos al principio de la investigación, como es nuestro caso. Y además, algo que me parece fundamental, que pueden surgir inseguridades en la investigadora sobre si la forma de proceder que está teniendo responde exclusivamente a una falta de formación en herramientas metodológicas y debería 'asegurar' más las cosas, recayendo en unas dinámicas de investigación más normativa.

A esta reunión hemos asistido Antonio, Jorge y yo. Una de las cosas que me ha llamado la atención es que Antonio me pidió mayor especificidad en lo que íbamos a trabajar. Yo le respondí que partiríamos de las necesidades del propio grupo motor, por lo que solo podía darle un objetivo general: "Iniciar un proceso participativo para legitimar el conocimiento de la dimensión sociocultural de los procesos de salud-enfermedad-atención en los estudios en Medicina". Aquí siento esa percepción de la investigación basada en objetivos prefijados por el investigador, por lo que me planteo: 1) ¿Fui capaz de transmitir bien en lo que consistía un proceso participativo? Seguramente tenía (y sigo teniendo) lagunas debidas a mi inexperiencia práctica con estas metodologías; 2) ¿Qué papel estaba asumiendo entonces para la asociación? ¿Se auto-posicionaban como meros sujetos investigados? O yo no me expliqué bien o la asociación entre investigación y jerarquía epistémica está muy arraigada. (Diario, 16/09/2020)

Como puede leerse, me he visto atravesado por múltiples relaciones de poder. Las que más me preocupaban eran las que se derivaban de una delegación legitimada en mi papel de 'experto', que me permitió guiar, dinamizar, coordinar, nombrar, analizar... durante el proceso. Pero nunca se me delegó esta responsabilidad de forma explícita sino que cuando conformamos el grupo se sobreentendía que era yo quien asumía ese rol porque así venía expuesto en el proyecto inicial. Esto me hace plantearme hasta qué punto el grupo ha tenido control sobre los 'cómos' del proceso, es decir, sobre las formas de proceder en el mismo.

Ante esta incomodidad que sentía al situarme en una posición de poder respecto al resto de colaboradoras, percibí que se había abierto una brecha abismal dentro del proceso entre yo y mis compañeras, entre lo que pensaba que debía ser la investigación participativa y lo que estaba experimentando, entre mi auto-imagen narcisista 'colaborativa-crítica-etcétera' y la gran inseguridad sobre lo que estaba haciendo, entre un imaginado mosaico de nodos de poder colectivo y un poder fetichizado. Considero que este abismo no era más que la ruptura de las expectativas al ser más consciente de que las

relaciones de poder estaban operando dentro del grupo y no sabía cómo gestionarlo. Y como respuesta ante eso, inconscientemente opté por alejarme y negarlo todo, antes que confrontarlo.

Me daba miedo caer en una especie de extractivismo de lo que se trabajaba en el colectivo, lo cual me hizo posicionarme distantemente y negarme (pero sin trabajarlo dentro del grupo) la cualidad de investigador. Quiero decir, aunque me hiciera 'desaparecer', yo mantenía mi estatus dentro del grupo porque todas sabemos que soy el promotor del proyecto (y persona de referencia dentro del colectivo), asumí el papel de dinamizador-organizador desde el comienzo (e "impuse" sin querer mis normas) porque tengo más conocimiento técnico sobre investigación social (en teoría conozco los caminos por los que vamos a transitar).

En lugar de pararme, pensar sobre esto y plantearlo seriamente dentro del grupo, me lo he negado. Esta negación me ha conducido a adoptar una posición lo más externa posible en cuanto a mi participación dentro del grupo como compañero-investigador-dinamizador pero sin abandonar mi estatus de poder. ¡Qué peligroso eso! (Diario, 27/02/2021)

Afortunadamente, un día después de escribir esto, leí este texto donde vi reflejada mi situación.

Esta tensión/desafío puede ser creativa (y abrir posibilidades para el pensamiento y la acción), o puede paralizarnos: ¿qué soy, investigador/a o compañero/a? ¿Soy las dos cosas? ¿Soy más una cosa que la otra? ¿Qué se espera de mí? ¿Qué debería hacer? En este contexto, las emociones son centrales, por la intensidad de la conexión con nuestros colaboradores/as, por la importancia de la dimensión ético-política, por la apertura a la vulnerabilidad, etc. En ese sentido, al presentar y discutir sobre propuestas colaborativas a menudo me he encontrado con la idea de 'desaparecer' como investigador o investigadora (ser 'simplemente uno o una más', fusionarse dentro de un proyecto colectivo), planteada unas veces como ideal normativo (el horizonte al que deberíamos aspirar) y otras como ansiedad o temor (si el conocimiento se produce con otros y otras, ¿qué utilidad/sentido tienen mis saberes, mi formación, mi trayectoria?). En lugar de 'desaparecer', mi propuesta es ensayar lógicas de co-presencia, co-decisión y corresponsabilidad, que se irán articulando de diferentes maneras en cada investigación (y que incluso pueden variar dentro de un mismo proyecto).

Por otro lado, para que una investigación sea colaborativa los sujetos con quienes trabajamos deben 'apropiarse' del proyecto, hacerlo suyo. No hay colaboración sustantiva sin 'apropiación', sin ese elemento es imposible articular y/o sostener proyectos colaborativos. (Arribas, 2020, p. 249-250)

Entonces supe que más allá de esta tensión interna había algo más. Reconocer que me había estado moviendo de acuerdo a las lógicas coloniales y neoliberales de investigación no suponía el fin de la colaboración, sino que, todo lo contrario, iniciaba la posibilidad de cuestionarme/nos dentro del proceso y de que nacieran nuevas formas de co-labor. Tras esta 'crisis' hablé con mis compañeras y mostré públicamente mi preocupación en este aspecto. En ningún momento ellas habían sentido ningún tipo de jerarquización entre nosotros, pero yo sí la había sentido. Este es un tema que hemos hablado muchas veces y que nunca llegamos a una posición consensuada. Sin embargo sí que apuntamos una posible razón de esta diferencia de parecer: nuestra concepción del poder es diferente. Mientras que ellas lo ven como algo negativo (como dominación y jerarquía), yo lo veo de una forma más amplia, en el sentido de fuerzas de acción, por lo que considero que en toda relación hay relaciones de poder que no necesariamente implican una dominación.

Es algo en lo que no tenemos ninguna conclusión, sino estrategias de hacer explícitas las relaciones de poder dentro del grupo y los roles que cada una asume. Desde ese compartir y hacer visible, una vez que somos conscientes de ellas, ajustarlas y calibrarlas en función de las necesidades que tengamos en ese momento. La experiencia nos ha enseñado que hay situaciones en las que una delegación del poder en el sentido 'obedencial' de Dussel (2006) puede ser adaptativa, pero sin que se produzca una fetichización del mismo. Si se me permite el símil, es como la Danza Contact, en la que las personas que bailan unas junto a otras deben negociar constantemente el peso que cada una da a las demás en función de hacia donde quieren (o no) caminar, reptar, volar, sacudirse, levantarse... Es un juego, al igual que propone Foucault, de fuerzas en constante dinamia, de (des)equilibrios de acción-reacción y resistencias. En nuestro grupo, esta toma de consciencia no se ha dado, no se han puesto sobre la mesa el juego de fuerzas en el grupo (¿quizás también escondido tras la pantalla del ordenador?), por lo que no podíamos 'jugar' con ellas y, así, negociar cómo queríamos bailar. Según hemos compartido, puede ser que por la falta de una construcción intersubjetiva de qué es poder que permitiera la compatibilidad de nuestra co-existencia (Montañés, 2006) y nuestra co-labor. De cualquier modo, este asunto no finaliza aquí sino que se abren nuevos interrogantes y caminos por transitar.

4. ¿HACIA DÓNDE? Reflexiones, interrogantes y propuestas

En este texto hemos tratado algunas cuestiones principales que han atravesado a nuestros procesos. Sin embargo no consideramos que podamos escribir conclusiones puesto que constituyen el comienzo de múltiples caminos que transitar. Entonces, en este apartado queríamos apuntar algunas vías que han quedado abiertas y que pueden ser útiles como guía para seguir construyendo juntas.

¿Cómo dar continuidad al proceso? ¿Ha servido lo que hemos hecho para algo? Dentro de nuestro proceso, con los datos que hemos ido produciendo este curso podremos darle continuidad al proceso con posibles co-análisis y co-teorizaciones en un escenario de mayor presencialidad. La formación de los primeros grupos de debate o conversatorios y las entrevistas a modo de espacios de reflexión pueden ser el arranque de una progresiva materialización de las reclamas estudiantiles a los problemas de la educación médica. Por tanto, replegarnos de nuevo dentro de las asociaciones de las que partimos puede ser una buena forma de devolución de lo que hemos hecho y de redifusión de los siguientes momentos del proceso, que serán los que marquen el paso de forma más experimentada gracias a lo que hemos hecho hasta ahora.

¿Cómo se delega el poder? ¿Qué relaciones de poder atraviesan esta delegación? ¿Implica eso el desagenciamiento de la gente que delega? ¿Se puede mantener un 'poder obedencial' sin los agenciamientos de la comunidad política de referencia? Como hemos comentado anteriormente, vemos muy necesario hablar de las relaciones de poder desde la conformación del grupo. Y que sea un tema en el que se profundice y se trabaje de forma más participativa. La persona dinamizadora debería proponer dinámicas que explicitaran los juegos de fuerzas (quizás también ayudados por posibles escenarios presenciales) y sobre eso comenzar a trabajar. En definitiva, prestar más atención a las relaciones de poder que surgen en los grupos y desde ahí partir hacia propuestas de co-presencia y co-decisión entre las compañeras. Así, facilitar la apropiación de las investigaciones por parte de las propias compañeras y que semos todas las que vayamos decidiendo cómo trabajar juntas. Somos conscientes de que son procesos lentos, por lo que también habremos de desarrollar unas dinámicas basadas en el respeto a los tiempos de cada una y del colectivo.

¿Para qué hemos desarrollado este proceso? ¿No supone una autorreferencialidad más de un conocimiento producido desde y para la universidad? ¿Cómo ensanchar las grietas de las cuatro paredes que rodean la academia? Nuestras propuestas de actuación van encaminadas a continuar el camino hacia una educación médica comprometida y polifónica, siguiendo la propuesta de Santos (2019), a través de crear canales de saberes entre la universidad, las asociaciones y los movimientos sociales. Somos conscientes de que modificar el plan de estudios de la carrera, en estos momentos, no es viable plantearlo como un objetivo a corto plazo. Por tanto nuestras propuestas se dirigen hacia el aprovechamiento de esos lugares que ya existen, como por ejemplo los que nos ofrecen IFMSA-Granada y ASECS, para organizar charlas o debates donde también intervengan agentes sociales de fuera del ámbito académico (grupos de apoyo mutuo, asociaciones de pacientes, de víctimas de violencia...). Así, ponernos a dialogar todas para visibilizar la línea abismal que ha sido ocultada en el paradigma biomédico (Martínez, 2005; Santos, 2019). Desde la experiencia compartida, ¿qué oculta el paradigma biomédico que no se nombra ni enseña en clase? ¿Cuál

es el por qué de estas ausencias? La idea es ir más allá de la visibilización y reflexionar sobre cómo se produce esta destrucción de saberes médicos otros.

¿Cómo producir conocimientos articulados desde esa puesta en común y ese diálogo que proponen las ecologías de saberes dentro de la propia universidad? ¿Qué límites conllevan los diálogos meramente académicos? ¿Qué voces faltan? Otra de nuestras vías de acción es proponer colaboraciones transdisciplinarias entre estudiantes de Antropología y las asociaciones de Medicina con las que hemos trabajado en este proyecto. El grado de Antropología Social y Cultural tiene asignaturas, como *Antropología de la Salud* o *Antropología del Género*, en las que se podría plantear una colaboración con las asociaciones y presentar resultados como trabajos académicos. De esta forma, aprendemos en un contexto de colaboración y fuera de los límites de la facultad de filosofía y letras. Por decirlo de alguna forma, nos sirve como práctica para salirnos de trabajos hechos por y para una misma cuyo único fin es la evaluación académica por parte del profesorado. La asociación puede beneficiarse de participar en una co-investigación en base a sus necesidades. En definitiva, salirnos de nuestros límites disciplinarios y ponernos a conversar con otras lógicas y puntos de vista. Un paso más allá sería establecer este tipo de co-investigaciones con agentes externos a la universidad, para lo cual IFMSA-Granada y ASECS pueden servir también de vínculos. De la colaboración entre estas tres partes (estudiantes de Antropología, asociaciones de estudiantes de Medicina y otras organizaciones extra-universitarias) pueden germinar necesidades, experiencias o propuestas que creen saberes transdisciplinarios en Medicina, ensanchando el espacio pluriversal que conforman.

¿Cómo crear vínculos y lazos entre distintos sectores de la facultad? ¿Qué herramientas tenemos a nuestra disposición para seguir construyendo participación? Consideramos que también es importante establecer relaciones con profesorado que puedan aportar constructivamente al proyecto, por ello podemos intentar co-organizar algunas de las actividades que tenemos planteadas. De ahí fortalecer estos vínculos y producir información junto a las profesoras sobre los problemas que queramos trabajar de la educación médica. Respecto a las Delegaciones de estudiantes también son puntos clave en las que apoyarnos pues podemos desarrollar una simbiosis en las que nos beneficiemos todas, sin buscar posicionarse como adalides de cualquier tipo de movimiento ni potenciar ningún tipo de lucha interna narcisista. Apelamos a apoyarnos mutuamente en aquellos aspectos que podamos ayudarnos. Consideramos que la mayor presencialidad de la docencia puede favorecer el estrechamiento de vínculos interpersonales y unas dinámicas más vinculantes en los espacios comunes. De cualquier forma es un escenario hipotético, por lo que tienen que ser los grupos motores venideros los que decidan sobre estos aspectos.

Para cerrar el texto querríamos concluir con un llamamiento a seguir desplegando este tipo de investigaciones colaborativas pues suponen un cuestionamiento de las formas de producir conocimiento hegemónicas. Si bien habitarlas nos lleva a múltiples tensiones y contradicciones, también se sienten algunas líneas de fuga como otras formas posibles de hacer un conocimiento desde la praxis, que sea útil para confrontar y desbordar las lógicas coloniales, capitalistas y patriarcales que dominan las formas de producir conocimiento y de tratar a las personas cuyos cuerpos se encuentran constantemente inmersos en procesos de salud, enfermedad y (auto)atención.

Referencias bibliográficas

- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: Desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, VIII(1), 131-151.
- Álvarez, A. y Sebastiani, L. (2020). Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: la etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 247-271.
- Álvarez, A., y Olmos, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los grupos de debate como situaciones instituyentes. En Álvarez, A., Arribas, A., y Dietz, G. (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 113-143). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Arribas, A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En Álvarez, A., Arribas, A., y Dietz, G. (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 237-264). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, I/II(7/8), 59-77.
- Banco Mundial. (2012). *Higher education* (Sitio web). Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#2> (última consulta: 31 de mayo)
- Bartra, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M. (Coords.), *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-77). Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Editorial y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?. *Revista de estudios de juventud*, (81), 13-29.
- Blázquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M. (Coords.), *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Editorial y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. Argentina: Sudamericana.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Camus, A. (1982). *Los justos*. Madrid, España: Alianza.
- Cayuela, L. (2016). *La mercantilización del conocimiento* (Sitio web). Recuperado de <http://vientosur.info/spip.php?article12018> (última consulta: 31 de mayo de 2021)
- CIMAS. (2010). *Metodologías participativas. Manual*. España: Red CIMAS.
- Clifford, J. (1988). *Dilemas de la cultura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dainotto, R. M. (2007). *Europe (in Theory)*. Durham y London, Reino Unido: Duke University Press.
- Díaz de Rada, A. (2011). *Taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. España: UNED.
- Dietz, G., y Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En Oehmichen Bazán, C. (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). Ciudad de México, México: UNAM.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 273-299.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- El Sacapuntas (2020). *La universidad del individuo* (Sitio web). Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/elsacapuntas/la-universidad-del-individuo> (última consulta: 31 de mayo de 2021)
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, (12), 1-21.
- Federici, S. (2018). *Calibán y la bruja*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Fernández, B. (2016). *Tentativas comunes. Hacia una investigación comprometida junto y con la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) de Barcelona* (Trabajo Fin de Máster). Universitat de Barcelona, Barcelona (España).
- Ferreiro, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En Edu-Factory, y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto* (pp. 113-142). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Flores, M. G., Watkins, J. P. (2019). Investigación-Acción Participativa para "millennials". En Paño, P., Rébola, R., y Suárez, M. (Comps.), *Procesos y Metodologías Participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social* (pp. 93-113). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Galais, C. (2012). ¿Cada vez más apáticos? El desinterés político juvenil en España en perspectiva comparada. *Revista Internacional de Sociología*, 70(1), 107-127.

- Galcerán, M. (2010a). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory, y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto* (pp. 13-39). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Galcerán, M. (2010b). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. En Cairo, H., y Grosfoguel, R. (Eds.), *Descolonizar la Modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid, España: IEPALA.
- Giraud, O. F., y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal y Xalapa, México: El Colegio de la Frontera Sur y Universidad Veracruzana.
- Gregorio, C. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *AIBR*, 1(1), 22-39.
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, (4), 33-45.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid, España: Cátedra.
- Harding, S. (2010). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M. (Coords.), *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39-65). Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Editorial y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Akal.
- Hernández, L. (2010). Antes de empezar con metodologías participativas. *Cuadernos CIMAS*, 1-31.
- Herrera, N. A., y López, L. (Comps.). (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Montevideo, Uruguay: Extensión Libros.
- Ibáñez, J. (1990). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García Ferrando, M., Alvira Martín, F. R., Alonso Benito, L. E., y Escobar Mercado, M. (Coords.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 489-501). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Kitchin, R. (1998). Towards Geographies of Cyberspace. *Progress in Human Geography*, 22(3), 385-406.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Köhler, A. (2018). Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. En Leyva, X., et al. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 401-428). San Cristóbal de Las Casas, México: Cooperativa Editorial RETOS.

- Kreimer, P. (2005). Estudio preliminar. El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?. En Knorr, K., *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia* (pp. 11-44). Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. *Tabula rasa*, (9), 247-283.
- Lassiter, L. E. (2005). *Collaborative Ethnography*. Chicago, EE.UU.: Chicago University Press.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001, 1-57. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Leyva, X., y Speed, S. (2018). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 451-480). San Cristóbal de Las Casas, México: Cooperativa Editorial RETOS.
- Martínez, Á. (2005). Metáforas ocultas: sobre la invisibilidad del poder biomédico. En Pérez-Taylor, R. (Ed.), *Las expresiones del poder* (pp. 219-233). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Martínez, Á. (2007). Cultura, enfermedad y conocimiento médico. En Esteban, M. L. (Ed.), *Introducción a la Antropología de la salud* (pp. 11-43). España: OSALDE.
- Martínez, L. (2020). Problematizar la autoría: articulación de conocimientos situados desde trayectorias de disidencia. En Álvarez, A., Arribas, A., y Dietz, G. (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 175-201). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. España: Akal.
- Mills, C. W. (1974). *La imaginación sociológica*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Montañés, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: la necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Política y Sociedad*, 44(1), 13-29.
- Montañés, M., y Martín, P. (2017). De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas. *Hábitat y sociedad*, (10), 35-52.
- Nuño, L., y Álvarez, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, (29), 279-297.
- Ortner, S. (2006). Entonces, ¿es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 12-21.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En Leyva, X., et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 323-352). San Cristóbal de Las Casas, México: Cooperativa Editorial RETOS.
- Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 289-304). Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Riechmann, J., Almazán, A., et al. (2020). Contra la doctrina del shock digital. La necesidad de luchar contra un mundo "virtual". En Quijano, O., y Corredor, C. (Comps.), *Pandemia al Sur* (pp. 253-275). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Rockwell, E. (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico (Conferencia). *Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación*, Talavera de La Reina (España).
- Ruiz, M. T. (2009). *Sesgos de género en la atención sanitaria*. España: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Sánchez, C. (2003). Voces y escritura: La reflexividad en el texto etnográfico. *Disparidades. Revista De Antropología*, 58(1), 71-84.
- Sánchez, A., Álvarez, A., Olmos, A., Sebastiani, L., García, R., y Fernández, B. I. (2017). La construcción de comunes en la lucha por la vivienda: etnografía colaborativa junto al colectivo Stop Desahucios 15M Granada y la PAH de Barcelona. En VV.AA., *Rebeldías en común. Sobre comunales, nuevos comunes y economías cooperativas* (pp. 119-136). Madrid, España: Libros en Acción.
- Sánchez, A., y Sebastiani, L. (2020). Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M. En Álvarez, A., Arribas, A., y Dietz, G. (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 325-354). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Santos, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social: Encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Santos, B. S. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Santos, B. S. (2019). *El fin del imperio cognitivo*. Madrid, España: Trotta.
- Universidad de Granada (2013). *Directrices de la Facultad de Filosofía y Letras sobre la asignatura "Trabajo Fin de Grado"*. Recuperado de <https://docencia.ugr.es/sites/vic/docencia/public/inline-files/Grado%20en%20Antropolog%C3%ADa%20Social%20y%20Cultural.pdf> (última consulta: 31 de mayo de 2021).
- Vercauteren, D., Müller, T., y Crabbé, O. (2010). *Micropolíticas de los grupos*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

- Villasante, T. (2006). Una articulación metodológica: desde textos del Socio-análisis, I(A)P, F. Praxis, Evelyn F. Keller, Boaventura S. Santos, etc. *Política y sociedad*, 44(1), 141-157.
- Wallerstein, I. (1997). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *New Left Review*, (0), 97-113.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.

ANEXO I: Guion para las entrevistas-conversaciones con los miembros de los grupos motores

GUIÓN DE ENTREVISTA

Proyecto de investigación: Hacia una medicina integral

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: Entrevista semiestructurada.

Colectivo: Miembros grupos motores.

1. Recordatorio del contexto

2. Cabeza del protocolo de entrevista

- Título del proyecto: Hacia una Medicina Integral
- Nombre del investigador:
- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista:
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización:
- Comentarios:
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

3. Datos personales

- Género:
- Edad:
- Curso:

4. Entrevista

4.1. Grupo motor

- *cómo te has sentido trabajando
- *cómo valoras el trabajo del grupo motor
- *reparto de tareas
- *te has sentido cómoda para expresarte
- *algún problema con el trabajo, compañeras...
- *toma de decisiones
- *qué opinas de la 'inconstancia' del grupo motor
- *cómo se han gestionado los tiempos
- *qué aspectos destacarías

4.2. Investigador externo

- *cómo ha sido la dinamización
- *qué se podría haber hecho de otra forma
- *algún momento de imposición/falta de coordinación
- *qué rol ha asumido

4.3. Virtualidad

- * presencialidad de las sesiones del grupo motor
- * participación del estudiantado (¿proyecto participativo?)
- *aspectos positivos/negativos
- *qué has echado en falta por la virtualidad
- *en qué puede ser útil lo virtual

4.4. Participación

- *cómo valoras la participación
- *cómo se ha buscado la participación
- *cómo ha ido variando desde octubre hasta ahora
- *qué elementos han favorecido/perjudicado la participación
- *qué podríamos haber hecho de otra forma

4.5. Técnicas de investigación

*cómo valorarías la encuesta

*ha sido útil, para qué

*qué tal el proceso de las entrevistas

*cómo te sentiste

*algún aspecto relevante (anécdotas, problemas...)

*para qué ha servido

*cosas a mejorar

4.6. Proyecto

*dirías que es una investigación-acción-participativa

*visibilidad del proyecto

*uso de redes sociales y de whatsapp

*grupo de colaboradores

*comisión de seguimiento

*qué dificultades crees que hemos tenido

*qué plantearías para septiembre

Muchas gracias. ¿Hay algo que quisieras añadir?

[+ pasar a preguntar los ítems de los "datos personales" (cfr. arriba)]

ANEXO II: Formularios de inscripción

FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN (IFMSA-GRANADA)

Somos un grupo de personas preocupadas por la humanización del saber y el hacer médicos. Por ello buscamos una transformación de la educación médica hacia un modelo que reconozca la relevancia de la dimensión social y cultural de los procesos de salud, enfermedad y atención.

Contamos en nuestro equipo con un alumno de Antropología Social y Cultural, Francisco Rabasco González, que aportará al proceso de las herramientas de investigación de su disciplina; y a IFMSA-Granada, asociación de estudiantes de Medicina con larga trayectoria en la búsqueda de espacios de debate crítico.

Datos de contacto

1. Nombre (Respuesta abierta)

2. Apellidos (Respuesta abierta)

3. Curso

- 1

- 2

- 3

- 4

- 5

- 6

- MIR

4. Número de teléfono (Respuesta abierta)

5. Correo electrónico (Respuesta abierta)

Implicación en el proyecto

6. ¿De qué forma te gustaría participar en el proyecto?

- Formando parte del Grupo Motor (8 - 10 plazas)

- Colaborando en las actividades que surjan a raíz del proyecto

7. Si has contestado 'Grupo Motor', ¿por qué deberías ocupar tú una de las plazas? (Respuesta abierta)

8. Si has contestado 'Grupo Motor', ¿qué crees que le falta al Grado en Medicina para ser Integral? (Respuesta abierta)

Protección de datos

Toda la información recogida en este form se tratará conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 15/99, de protección de datos de carácter personal, adaptada al derecho del Estado Español por el Real Decreto-ley 5/2018 de 27 de julio, de medidas urgentes para la adaptación del Derecho español a la normativa de la Unión europea en materia de protección de datos, conforme al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de datos personales y a la libre circulación de estos datos por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Le informamos que los datos personales que voluntariamente nos facilita a través del presente formulario de inscripción, los cuales resultan necesarios para la logística de la asociación, serán incorporados a un fichero cuyo Responsable es IFMSA-Granada. El destinatario de la información que se genere será el propio estudiante, atendiendo a lo dispuestos en la legislación estatal o autonómica aplicable. El estudiante dispone de sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición al tratamiento de sus datos que podrá ejercer notificándolo al siguiente correo: presidencia.ifmsagranada@gmail.com. El estudiante, autoriza expresamente a IFMSA-Granada el Tratamiento de sus Datos Personales con la finalidad de usarlos como datos de contacto y de comunicación de carácter interno y nunca para fines comerciales ni publicitarios.

- Autorizo

- No autorizo

FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN (ASECS)

¡¡Hola hola!! Desde ASECS os traemos el primer Proyecto del complicado curso 2020/2021. Se trata de un Proyecto de Investigación en colaboración con un estudiante de Antropología de Granada (antiguo estudiante de Medicina), pero una investigación un poco diferente a los que estamos acostumbradas: tiene el objetivo de dotar el estudio médico de una visión social y la investigación se va a llevar a cabo con un grupo de personas (en este caso miembros de la asociación) que va a debatir sobre diferentes aspectos de índole social que podrían estar incluidos en el currículum de la carrera (básicamente lo que hacemos en IFMSA y la asociación), proyectando incluso un posible plan estratégico para presentación en Facultades de grados biosanitarios.

El grupo debe estar constituido por 8 personas como máximo, y lo único que requiere realmente es algo de compromiso durante todo el curso: habría quedar presencialmente una vez cada dos semanas aproximadamente (con las medidas sanitarias necesarias por supuesto) para debatir sobre un tema que se haya acordado previamente; a lo sumo hay que leerse un artículo o ver una peli antes. Las fechas de los encuentros y las temáticas de cada uno se decidirán una vez esté el grupo formado.

Al contar como una actividad de la asociación daremos a los participantes hasta 25-30 puntos (pendiente de ratificación en Junta Directiva), y para apuntaros sólo tenéis que rellenar este formulario con vuestros datos. El formulario estará abierto hasta el DOMINGO 13 DE SEPTIEMBRE a las 23:59, y serán seleccionadas las primeras 8 personas que lo rellenen.

Si acontece alguna situación como un confinamiento se adaptará el proyecto de las formas que sean necesarias. Muchas gracias por colaborar con nosotras, y os contactaremos próximamente.

1. Apellidos (Respuesta abierta)

2. Nombre (Respuesta abierta)

3. Estudiante de:

- Medicina

- Biomedicina

- Enfermería

- Fisioterapia

- Podología

- Odontología

4. Curso (Señala el más alto en que estés matriculado/a)

- 1º

- 2º

- 3°

- 4°

- 5°

- 6°

5. Número de teléfono (Respuesta abierta)

6. Correo electrónico (Respuesta abierta)

7. Dirección del domicilio (Respuesta abierta)

8. Comentarios adicionales. Rellena esta pregunta si crees que hay algo que deberíamos saber <3
(Respuesta abierta)

ANEXO III: Sociogramas



Figura 1: leyenda de símbolos empleados en los sociogramas.

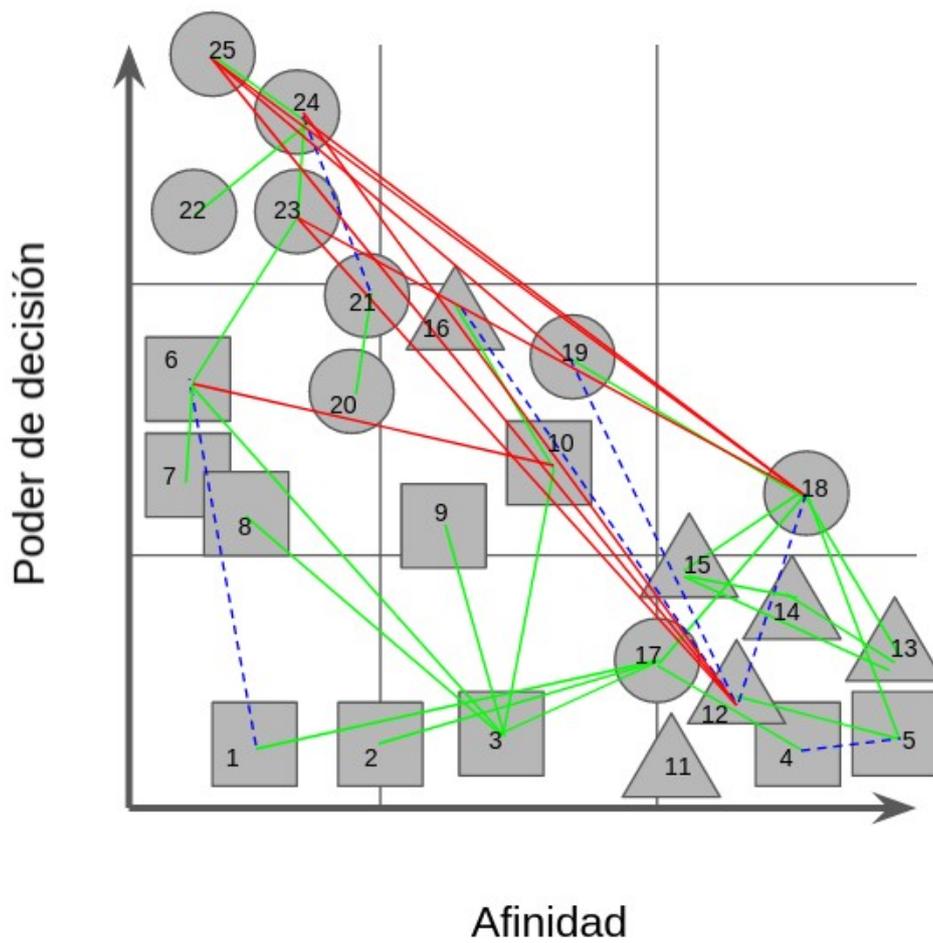


Figura 2: Sociograma realizado en el grupo motor de Sevilla (20/11/2020). 1: estudiantes conservadoras; 2: estudiantes pasotas; 3: estudiantes estudiosas; 4: amigas del grupo motor; 5: estudiantes comprometidas;

6: profesoras conservadoras; 7: médicas que pasan de las estudiantes; 8: profesoras asociadas hospital-universidad; 9: médicas pedagógicas; 10: profesoras enrolladas; 11: Aula de Cultura; 12: Movimiento de Acción Estudiantil (MAE); 13: Asociación Sevillana de Estudiantes de Ciencias Sanitarias (ASECS); 14: Federación Internacional de Asociaciones de Estudiantes de Medicina (IFMSA-Spain); 15: Consejo Estatal de Estudiantes de Medicina (CEEM); 16: asociaciones de profesoras; 17: delegadas de clase; 18: Delegación de Alumnxs de la Facultad de Medicina de la Universidad de Sevilla (DAFMUS); 19: Consejo de Alumnxs de la Universidad de Sevilla (CADUS); 20: coordinadoras de asignaturas; 21: Consejos de Departamento; 22: Comisión Mixta niversidad-hospital; 23: Junta de Facultad; 24: Decanato; 25: Rectorado.

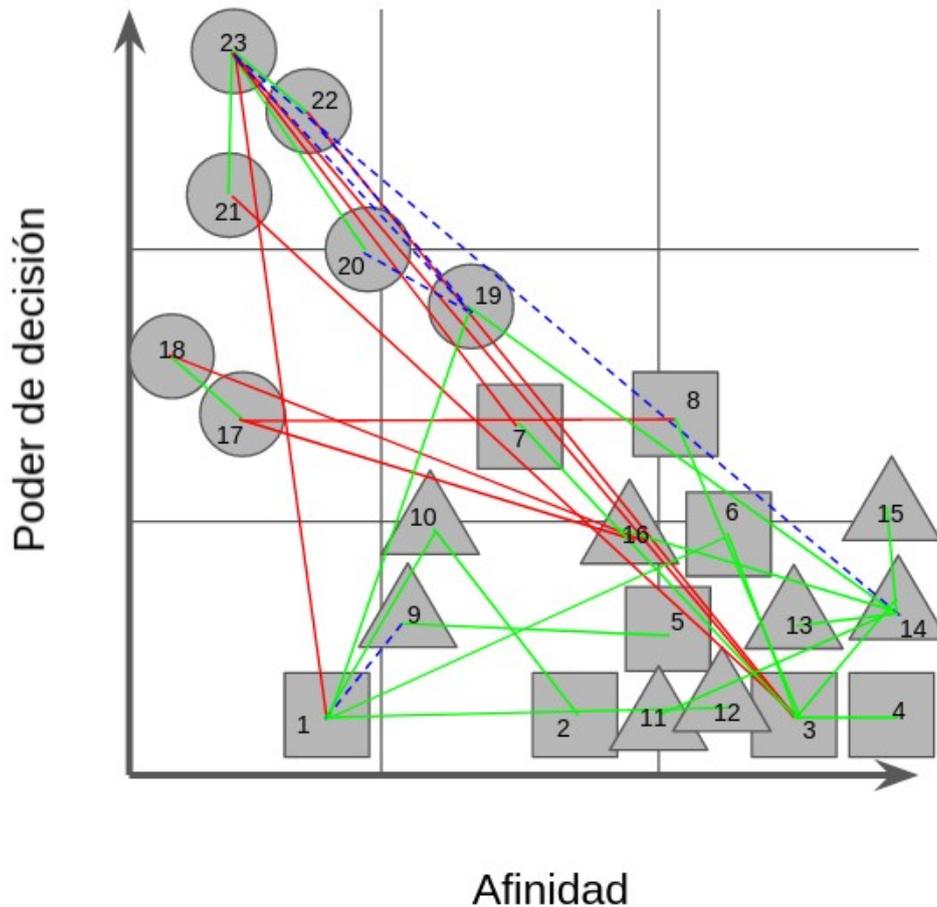


Figura 3: Sociograma realizado en el grupo motor de Granada (23/11/2020). 1: alumnas medias; 2: pacientes concienciadas; 3: alumnas críticas; 4: colaboradoras del grupo motor; 5: residentes (MIRes); 6: influencers; 7: profesoras de Atención Primaria; 8: profesoras concienciadas; 9: academias del MIR; 10: Cruz Roja Granada; 11: asociación Alma; 12: Congreso de Estudiantes de Investigación Biosanitaria (CEIBS); 13: Academia de Alumnos Internos; 14: IFMSA-Granada; 15: IFMSA-Spain; 16: Farmamundi; 17: hospitales; 18: Colegio Oficial de Médicos; 19: Delegación de Estudiantes; 20: Vicerrectorado de estudiantes; 21: Consejos de Departamento; 22: Junta de Facultad; 23: Decanato.

ANEXO IV: Cuestionarios para las encuestas

CUESTIONARIO GRANADA

Sección 1: Presentación

Estamos realizando un cuestionario para comprender, describir y analizar la educación médica en la UGR. Te pedimos que rellenes el siguiente cuestionario de la forma más fidedigna posible.

El cuestionario es totalmente anónimo y su único fin es realizar un proyecto de investigación social sobre la educación médica, con el fin de mejorarla.

Ya contamos con el apoyo de profesores, Delegación y otros organismos de la facultad para ir hacia ese camino.

Esta encuesta se enmarca dentro del proyecto "Hacia una Medicina Integral" (teneis toda la información en nuestro instagram: @haciaunamedicinaintegral). Para cualquier consulta: haciaunamedicinaintegral@gmail.com .

Sección 2: Datos generales

1. Edad (respuesta abierta)

2. Género

- Mujer

- Hombre

- No sabe / No contesta

- Otro (respuesta abierta)

3. Curso

- 1º

- 2º

- 3º

- 4º

- 5º

- 6º

4. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con la carrera? (Escala de 1 a 5)

- 1: No estoy nada satisfecho con la carrera

- 5: Mi nivel de satisfacción es máximo

5. ¿En qué medida se han cumplido las expectativas que tenías al entrar? (Escala de 1 a 5)

- 1: No se han cumplido para nada

- 5: Se cumplieron por completo

6. ¿Qué echas en falta tu formación? (Respuesta abierta)

7. ¿En qué asignaturas sientes que has aprendido más? (Respuesta abierta)

Sección 3: Preparación del profesorado

8. ¿En qué grado crees que ha sido de utilidad asistir a clase? (Escala de 1 a 5)

-1: No me ha sido de ninguna utilidad

- 5: Ha sido sumamente útil

9. ¿Qué proporción de profesores te han sabido transmitir bien el conocimiento?

- 1: Ningún profesor me han transmitido bien el conocimiento

- 5: Todos me han transmitido bien el conocimiento

10. ¿Qué forma(s) de dar clase consideras más efectiva para tu aprendizaje? (señala máx. 3) (Elección múltiple)

- Clase magistral

- Powerpoints

- Resolución de casos clínicos

- Vídeos

- Demostración práctica

- Seminarios

- Exploración con simuladores

- Práctica con pacientes

- Otra (respuesta abierta)

11. ¿Cuáles de ellas son/han sido comúnmente aplicadas en tus clases? (Elección múltiple)

- Clase magistral

- Powerpoints

- Resolución de casos clínicos

- Vídeos

- Demostración práctica
- Seminarios
- Exploración con simuladores
- Práctica con pacientes
- Otra (respuesta abierta)

12. Marca la opción "3". (Escala de 1 a 5)

13. ¿Qué impacto crees que tendría realizar prácticas clínicas (reales, en el hospital, con médicos) desde el primer año de carrera?

- Muy desfavorable
- Desfavorable
- Neutro
- Beneficioso
- Muy beneficioso

14. Evalúa la utilidad de tus prácticas hasta el momento actual. (Escala de 1 a 5)

- 1: No me han sido nada útiles
- 5: Siento que han sido sumamente útiles

15. ¿En qué grado el profesorado facilita el estudio del temario? (Escala de 1 a 5)

- 1: El profesorado no facilita nada el estudio
- 5: El profesorado hace todo lo posible por facilitarnos el estudio

16. La proporción de profesores que consideran factores no biológicos a la hora de dar el temario.

- Menos del 50%
- Más del 50%
- No sabe / No contesta

Sección 4: Metodología

17. ¿Crees que la extensión del temario es adecuada?

- El temario no cubre para nada lo que debemos saber como generalistas
- El temario no cubre algunos aspectos de lo que debemos saber como generalistas
- El temario es adecuado a lo que debemos de saber como generalistas

- El temario añade algo de información especializada a lo que debemos saber como generalistas
- El temario añade mucha información especializada a lo que debemos saber como generalistas

18. Señala del 1-5 lo de acuerdo que estás con estas afirmaciones.

- "Nos enseñan lo necesario para salir como médicos generalistas"
- "Voy a salir de la carrera con el conocimiento básico para poder ejercer"
- "Todo el conocimiento que he estudiado me es útil"
- "Ir a clase me resulta útil"
- "Los seminarios prácticos fomentan mi participación y aprendizaje"
- "Soy capaz de explicarle a alguien del ámbito no sanitario lo aprendido".
- "El esfuerzo que he invertido en el estudio se ve plasmado en mi nota final".
- "Aprendo más cuando los exámenes son tipo test"

19. ¿Crees que habría una forma mejor de evaluar que tipo test?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

20. Si es que sí, ¿cómo? Si marcaste no, escribe un punto (.) y pasa a la siguiente sección) (Respuesta abierta)

Sección 5: Educación biopsicosocial

21. ¿En qué grado crees que afecta el contexto social del paciente a su estado de salud? (Escala de 1 a 5)

- 1: No afecta nada
- 5: Es extremadamente importante

22. Pondera estos factores del 1 al 5 según su papel determinante en el estado de salud. Siendo 1 "nada determinante", 5 "muy determinante".

- Acceso al sistema sanitario
- Implicación del personal sanitario
- Aspectos biológicos (como la genética)
- Género
- Nivel socioeconómico

- Educación
- Factores culturales
- Hábitos de vida
- Etnia
- Medio ambiente
- Trabajo
- Lazos sociales y comunitarios

23. ¿Os han hablado en la facultad de...? (Contesta Sí; No; No sabe / No contesta)

- Enfermedades de diferente manifestación en hombres y mujeres
- Factores que afectan a la diferencia en el acceso al sistema sanitario
- Enfermedades que se presentan de forma distinta según la etnia, pudiendo ser una barrera en el diagnóstico
- Exclusión en la mayor parte de los ensayos clínicos de mujeres, aun cuando esos resultados se aplican a toda la población
- Cómo abordar barreras culturales en consulta
- Qué es el sobrediagnóstico/sobretreatmento
- Qué es la transexualidad, y cómo abordarla en consulta

Sección 6: A mejorar en la facultad

24. ¿Crees que la facultad hace por mejorar la calidad de la enseñanza? (Escala de 1 a 5)

- 1: No hace por mejorar la calidad de nuestra educación
- 5: Es muy eficiente en mejorar aspectos de la calidad de nuestra enseñanza

25. De los siguientes, ¿cuáles consideras un obstáculo para la mejora de la educación médica? (Elección múltiple)

- Equipo de gobierno de la facultad
- Profesorado
- Estudiantes
- Recursos económicos
- Infraestructuras

- Otra (Respuesta abierta)

Sección 7: Papel activo del alumnado

26. ¿En qué grado piensas que participas en clase? (Escala de 1 a 5)

- 1: Soy un sujeto pasivo en mi enseñanza

- 2: Siento que tengo un papel activo en clase

27. ¿Piensas que, en general, los profesores fomentan suficientemente tu participación? (Escala de 1 a 5)

- 1: Los profesores no fomentan nuestra participación

- 5: Los profesores consiguen que participemos en clase

28. ¿En qué grado se ha fomentado el trabajo en equipo durante el grado? (Escala de 1 a 5)

- 1: No se ha fomentado nada el trabajo en equipo

- 2: Se ha fomentado mucho aprender a trabajar en equipo

29. ¿Se te ocurre alguna forma de hacer más activo nuestro papel en la facultad? (Respuesta abierta)

Sección 8: Traca final

Gracias por haber llegado hasta este punto del cuestionario. Tu opinión nos ayudará a enfocar acciones que mejoren nuestro grado. Estas son las últimas preguntas

30. ¿Has pensado alguna vez en dejar la carrera?

- Sí

- No

- No sabe / No contesta

31. ¿Qué te desalentó? (Respuesta abierta)

32. Comentarios/ sugerencias (Respuesta abierta)

Final:

Podéis contactarnos para dudas, para sumaros a este proceso participativo o para simplemente escribirnos en: haciaunamedicinaintegral@gmail.com o en instagram [@haciaunamedicinaintegral](https://www.instagram.com/haciaunamedicinaintegral)

CUESTIONARIO SEVILLA

Sección 1: Presentación

Cuestionario solo para estudiantes de Medicina de la Universidad de Sevilla. Por favor, rellénalo de la forma más fidedigna posible. El cuestionario es totalmente anónimo y su único fin es realizar un proyecto de investigación social sobre la educación médica.

Se empleará el masculino genérico.

Esta encuesta se enmarca dentro del proyecto "Hacia una medicina integral" (más información en INSTAGRAM (@dialogosmedicos). Para cualquier consulta: medicosdialogos@gmail.com

1. Edad:

- 18

- 19

- 20

- 21

- 22

- 23

- 24

- 25

- 26

- 27

- 28

- 29

- 30

- 31

- 32

- 33

- 34

- 35

- 36

- 37

- 38

- 39

- 40

- Más de 40

- No sabe / No contesta

2. Género

- Mujer

- Hombre

- No binario

- Otro

- No sabe / No contesta

3. Curso más alto en el que estás matriculado.

- 1º

- 2º

- 3º

- 4º

- 5º

- 6º

- No sabe / No contesta

4. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con la carrera?

- Muy insatisfecho

- Insatisfecho

- Indiferente

- Satisfecho

- Muy satisfecho

- No sabe / No contesta

Sección 2: Vocación y motivación para entrar a la carrera

5. ¿A qué edad decidiste que querías estudiar medicina?

- Antes de los 10 años

- 10

- 11

- 12

- 13

- 14

- 15

- 16

- 17

- 18

- 19

- 20

- 21

- 22

- 23

- 24

- 25

- 26

- 27

- 28

- 29

- 30

- 31

- 32

- 33

- 34

- 35

- 36

- 37

- 38

- 39

- 40

- Más de 40

- No sabe / No contesta

6. ¿Dirías que entraste en medicina por vocación?

- Sí

- No

- No sabe / No contesta

7. Del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, ¿En qué grado te influyeron las siguientes motivaciones a la hora de entrar en Medicina?

- Vocación

- Dinero

- Prestigio

- Influencia de otras personas

- Altruismo

- Demostrar lo que valgo

- Poder sobre otros

- Programas de TV/series/cine/literatura

8. ¿Te parece imprescindible la vocación para entrar en Medicina?

- Sí

- No

- No sabe / No contesta

9. ¿Tienes algún familiar cercano que sea médico? (Elección múltiple)

- Sí, mi madre
- Sí, mi padre
- Sí, un hermano/a

- No
- No sabe / No contesta

10. En caso afirmativo, ¿Te influyó a la hora de decidirte?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

11. ¿Qué porcentaje de tus compañeros de clase crees que tienen vocación médica?

- 0%
- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%
- No sabe / No contesta

12. ¿Qué porcentaje de tus compañeros de clase crees que serán buenos médicos?

- 0%
- 20%
- 40%
- 60%
- 80%
- 100%
- No sabe / No contesta

13. ¿Qué porcentaje de los médicos que te han tratado alguna vez como paciente crees que eran buenos médicos?

- 0%

- 20%

- 40%

- 60%

- 80%

- 100%

- No sabe / No contesta

14. Tras el tiempo transcurrido en la carrera, ¿crees que has perdido motivación?

- Sí

- No

- No sabe / No contesta

15. ¿Has pensado alguna vez en abandonar la carrera?

- Sí

- No

- No sabe / No contesta

16. En caso afirmativo, ¿por qué pensaste en abandonarla y por qué finalmente no lo hiciste? (Respuesta abierta)

Sección 3: Identidad profesional, ¿Qué significa ser médico?

17. ¿Qué crees que piensan los demás de ti cuando les dices que quieres ser médico? ¿Estás de acuerdo con ellos? (Respuesta larga)

18. ¿Te importa lo que las demás personas piensen de ti?

- Sí, determina en gran parte mis acciones y decisiones

- Sí, pero al final hago lo que quiero

- No

- No sabe / No contesta

19. ¿Qué significa para ti ser médico? (Respuesta abierta)

20. Del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, ¿Cómo de ciertas son estas afirmaciones para ti?

- Me gusta la carrera.

- Creo que me gustará la profesión.

- La profesión se parecerá a la carrera.
- Creo que voy a ser un buen médico.
- La carrera me provoca impotencia.
- La carrera me causa estrés.
- La carrera me causa ansiedad.
- Me importa mucho el prestigio que tengo en mi entorno.
- Hay competitividad entre los compañeros.
- Me siento solo en la carrera.
- Me cuesta expresar mis dudas e inquietudes con mis compañeros.
- Los contenidos que se imparten en la carrera se corresponden con la futura práctica médica.
- Los profesores están comprometidos con nuestro correcto aprendizaje.
- Mi empatía ha ido creciendo a lo largo de la carrera.

21. Del 1 al 5, siendo 1 nada importante y 5 muy importante, ¿Cómo de importantes crees que son estas cualidades en un buen médico?

- Ser buena persona.
- Tener muchos conocimientos médicos.
- Saber escuchar.
- Concebir y tratar al paciente como una persona.
- Tener un buen expediente académico.

22. ¿Crees que la sociedad espera más de los médicos que de otras profesiones?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

23. En caso afirmativo, ¿por qué crees que ocurre esto? ¿te parece justo? (Respuesta abierta)

Sección 4: Estrés y ansiedad

24. A la hora de estudiar para un examen, ¿Por qué lo haces? (Elección múltiple)

- Para formarme como médico.
- Para aprobar la asignatura.

- Para conseguir el título de graduado.
- Para sacar la mejor nota de la clase.
- Para complacer a mis padres/otras personas.
- Para que me den una beca.
- Otra (Respuesta abierta)
- No sabe / No contesta

25. Del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, ¿Qué grado de estrés te generan estas situaciones?

- Suspender un examen.
- Sacar menos nota que tus compañeros (aunque sea alta).
- Terminar la carrera en 7 años o más.
- No saber contestar o equivocarte delante de tus profesores.
- No saber contestar o equivocarte delante de tus compañeros.
- Causar algún tipo de daño a un paciente.
- No saber cómo actuar a la hora de ayudar a un paciente.

Sección 5: Desplazamiento de otros intereses, ¿a qué has renunciado por la carrera?

26. ¿Crees que es necesario renunciar a muchas cosas para estudiar Medicina?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

27. ¿Te parece que estudiar Medicina requiere renunciar a más cosas que la mayoría de carreras?

- Sí
- No
- No sabe / No contesta

28. Del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho, ¿Cómo de identificado te sientes con las siguientes afirmaciones?

- He dejado mis hobbies para dedicarle más tiempo a mis estudios.
- Veo menos a mis amigos con el fin de tener más tiempo para estudiar.
- Paso menos tiempo en familia.

- Me apoyo mucho en mis compañeros a la hora de estudiar.
- Estudio en compañía de mis compañeros.
- Veo lógico tener que renunciar a cosas por estudiar medicina.

Sección 6: Para terminar

29. ¿Crees que la enseñanza de medicina está deshumanizada? ¿Por qué? ¿Qué crees que se podría hacer para arreglarlo? (Respuesta abierta)

30. Si tienes cualquier otra información, duda o sugerencia, déjanosla aquí. (Respuesta abierta)

#HistoriasMedicinaUGR



"Los alumnos también somos seres humanos. Tenemos amigos, parejas, familia y hobbies. Algunos además vivimos solos y tenemos que atender la casa"



¡ÚNETE Y PARTICIPA!

Por una educación médica más humana

✉ haciaunamedicinaintegral@gmail.com  [@haciaunamedicinaintegral](https://www.instagram.com/haciaunamedicinaintegral)

#HistoriasMedicinaUGR

"Muchos profesores no se centran en que aprendamos, se centran en **evaluarnos** y en **jerarquizarnos**. Prefieren poner un orden en la clase, tener un mínimo de un veinte por ciento de suspensos y tirar para adelante"



¡ÚNETE Y PARTICIPA!

Por una educación médica más humana

ANEXO VI: Protocolos para las entrevistas

PROTOCOLO 1 DE ENTREVISTA (GRANADA)

Proyecto de investigación: Hacia una medicina integral

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: Entrevista semiestructurada.

Colectivo: Estudiantes de 1º y 2º Medicina.

1. Explicación del proyecto y firma del consentimiento informado

Hacia una Medicina Integral es un proyecto participativo para la mejora de la educación médica en la facultad de la UGR. Para ello, estamos identificando los problemas más importantes a los que se enfrenta nuestro estudiantado

Entrevistas se graban.

2. Cabeza del protocolo de entrevista

- Título del proyecto: Hacia una Medicina Integral
- Nombre del investigador:
- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista:
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización:
- Comentarios:
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

3. Datos personales

- Sexo:
- Edad:

- Localidad y provincia de nacimiento:
- Tipo de residencia y convivientes:
- Formación:
- Curso:

4. Entrevista

* ¿Por qué empezaste medicina? (ideas: vocación pura/ presión / indecisión)

* ¿Qué tal llevas la carrera?

* ¿Está siendo como tú pensabas?

4.1. Prácticas

* ¿Estás contento con las prácticas que has tenido hasta el momento? (cantidad, calidad)

* ¿Y los seminarios?

* ¿Tienes alguna solución en relación con las prácticas en la situación actual de pandemia?

* Para ti, un seminario productivo, ¿cómo sería?

* ¿Cómo serían unas buenas prácticas para ti?

* ¿Crees que en clase te preparan para las prácticas?

* ¿Cómo te imaginas que serán las prácticas clínicas?

4.2. Docencia

* ¿Cómo valorarías la docencia que recibes actualmente?

* ¿Cómo te ha afectado personalmente la universidad online?

* ¿Crees que la evaluación online se ha adaptado a la docencia?

* ¿Para qué estudias? (Cuáles son tus objetivos: sacar buenas notas, aprender, aprobar, el MIR)

* ¿Crees que el tiempo dedicado/esfuerzo al estudio se correlaciona con los resultados que estás consiguiendo?

* ¿Crees que el profesorado está realmente implicado en ayudar en el aprendizaje?

* ¿Cómo te gustaría que fueran las clases? (recursos que ayudarían, la actitud del profesorado, etc)

* ¿Qué condiciones debería cumplir un buen docente?

* ¿El contenido de las academias que preparan para el MIR es más útil o menos que el del grado?

4.3. Enfoque biopsicosocial

- * ¿Qué entiendes cuando te dicen que la salud es biopsicosocial?
- * ¿Qué factores sociales crees que pueden tener influencia en la salud? (ponme ejemplos)
- * En la encuesta que pasamos, la gente da más peso al acceso al sistema sanitario y a los hábitos que a otros factores. ¿Por qué piensas que pueda ser así?
- * ¿Se fomenta en clase esa visión de la salud?
- * ¿Sientes que en la carrera te preparan para la diversidad sociocultural en la práctica clínica?
- * ¿Qué peso tienen los aspectos biopsicosociales en el temario de las asignaturas? ¿Cuál le darías tú?
- * Como paciente, ¿has sentido alguna vez que el médico no tenga en cuenta tu contexto biopsicosocial? ¿Cómo te sentiste? (si no, preguntar por ejemplo de algún conocido)

4.4. Alumnado

- * ¿Qué rol tenemos dentro de nuestra educación?
- * ¿Crees que hay compañerismo dentro de la carrera?
- * ¿Has visto afectada tu salud mental al entrar a medicina? (ver períodos de exámenes, estudio, prácticas clínicas, etc)
- * ¿Has hablado con otras personas de esto?
- * ¿Es importante para ti desconectar de la carrera con otras actividades?

- * ¿Si tuvieras que ir al hospital te gustaría que te tratara un médico que ha estudiado en la UGR?
- * Anécdotas de la carrera, prácticas, profesorado.

Muchas gracias. ¿Hay algo que se nos haya olvidado preguntarte, algo que quisieras añadir?

[+ pasar a preguntar los ítems de los “datos personales” (cfr. arriba)]

PROTOCOLO 2 DE ENTREVISTA (GRANADA)

Proyecto de investigación: Hacia una medicina integral

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: Entrevista semiestructurada.

Colectivo: Estudiantes de Medicina.

1. Explicación del proyecto y firma del consentimiento informado

Hacia una Medicina Integral es un proyecto participativo para la mejora de la educación médica en la facultad de la UGR. Para ello, estamos identificando los problemas más importantes a los que se enfrenta nuestro estudiantado

Entrevistas se graban.

2. Cabeza del protocolo de entrevista

- Título del proyecto: Hacia una Medicina Integral
- Nombre del investigador:
- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista:
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización:
- Comentarios:
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

3. Datos personales

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Tipo de residencia y convivientes:

- Formación:
- Curso:

4. Entrevista

- * ¿Por qué empezaste medicina? (ideas: vocación pura/ presión / indecisión)
- * ¿Qué tal llevas la carrera?
- * ¿Está siendo como tú pensabas?

4.1. Prácticas

- * ¿Estás contento con las prácticas hospitalarias que has tenido hasta el momento? (cantidad, calidad)
- * ¿Y los seminarios?
- * ¿Tienes alguna solución en relación con las prácticas clínicas en la situación actual de pandemia?
- * Para ti, un seminario productivo, ¿cómo sería?
- * ¿Cómo serían unas buenas prácticas para ti?
- * ¿Crees que en clase te preparan para la práctica clínica?

4.2. Docencia

- * ¿Cómo valorarías la docencia que recibes actualmente?
- * ¿Cómo te ha afectado personalmente la universidad online?
- * ¿Crees que la evaluación online se ha adaptado a la docencia?
- * ¿Para qué estudias? (Cuáles son tus objetivos: sacar buenas notas, aprender, aprobar, el MIR)
- * ¿Crees que el tiempo dedicado/esfuerzo al estudio se correlaciona con los resultados que estás consiguiendo?
- * ¿Crees que el profesorado está realmente implicado en ayudar en el aprendizaje?
- * ¿Cómo te gustaría que fueran las clases? (recursos que ayudarían, la actitud del profesorado, etc)
- * ¿Qué condiciones debería cumplir un buen docente?
- * ¿El contenido de las academias que preparan para el MIR es más útil o menos que el del grado?

4.3. Enfoque biopsicosocial

- * ¿Qué entiendes cuando te dicen que la salud es biopsicosocial?
- * ¿Qué factores crees que pueden tener influencia en la salud? (ponme ejemplos)

* En la encuesta que pasamos, la gente da más peso al acceso al sistema sanitario y a los hábitos que a otros factores. ¿Por qué piensas que pueda ser así?

* ¿Se fomenta en clase esa visión de la salud?

* ¿Sientes que en la carrera te preparan para la diversidad sociocultural en la práctica clínica?

* ¿Qué peso tienen los aspectos biopsicosociales en el temario de las asignaturas? ¿Cuál le darías tú?

* Como paciente, ¿has sentido alguna vez que el médico no tenga en cuenta tu contexto biopsicosocial? ¿Cómo te sentiste? (si no, preguntar por ejemplo de algún conocido)

4.4. Alumnado

* ¿Qué rol tenemos dentro de nuestra educación?

* ¿Crees que hay compañerismo dentro de la carrera?

* ¿Has visto afectada tu salud mental al entrar a medicina? (ver períodos de exámenes, estudio, prácticas clínicas, etc)

* ¿Has hablado con otras personas de esto?

* ¿Es importante para ti desconectar de la carrera con otras actividades?

* ¿Si tuvieras que ir al hospital te gustaría que te tratara un médico que ha estudiado en la UGR?

* Anécdotas de la carrera, prácticas, profesorado.

Muchas gracias. ¿Hay algo que se nos haya olvidado preguntarte, algo que quisieras añadir?

[+ pasar a preguntar los ítems de los "datos personales" (cfr. arriba)]

PROTOCOLO 3 DE ENTREVISTA (GRANADA)

Proyecto de investigación: Hacia una medicina integral

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: Entrevista semiestructurada.

Colectivo: Estudiantes de 6º de Medicina.

1. Explicación del proyecto y firma del consentimiento informado

Hacia una Medicina Integral es un proyecto participativo para la mejora de la educación médica en la facultad de la UGR. Para ello, estamos identificando los problemas más importantes a los que se enfrenta nuestro estudiantado

Entrevistas se graban.

2. Cabeza del protocolo de entrevista

- Título del proyecto: Hacia una Medicina Integral
- Nombre del investigador:
- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista:
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización:
- Comentarios:
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

3. Datos personales

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Tipo de residencia y convivientes:

- Formación:
- Curso:

4. Entrevista

- * ¿Por qué empezaste medicina? (ideas: vocación pura/ presión / indecisión)
- * ¿Qué tal llevas la carrera?
- * ¿Está siendo como tú pensabas?

4.1. Prácticas

- * ¿Estás contento con las prácticas hospitalarias que has tenido hasta el momento? (cantidad, calidad)
- * ¿Y los seminarios?
- * ¿Tienes alguna solución en relación con las prácticas clínicas en la situación actual de pandemia?
- * Para ti, un seminario productivo, ¿cómo sería?
- * ¿Cómo serían unas buenas prácticas para ti?
- * ¿Crees que en clase te preparan para la práctica clínica?
- * ¿Has visto algún cambio en tu percepción de la carrera ahora que estás en sexto?
- * ¿Las prácticas de rotatorio están siendo como esperabas?
- * ¿Qué te parece la calidad del rotatorio? (actitud de tu tutor, de la especialidad)
- * ¿Cómo se podría mejorar?

4.2. Docencia

- * ¿Cómo valorarías la docencia que recibes actualmente?
- * ¿Cómo te ha afectado personalmente la universidad online?
- * ¿Crees que la evaluación online se ha adaptado a la docencia?
- * ¿Para qué estudias? (Cuáles son tus objetivos: sacar buenas notas, aprender, aprobar, el MIR)
- * ¿Crees que el tiempo dedicado/esfuerzo al estudio se correlaciona con los resultados que estás consiguiendo?
- * ¿Crees que el profesorado está realmente implicado en ayudar en el aprendizaje?
- * ¿Cómo te gustaría que fueran las clases? (recursos que ayudarían, la actitud del profesorado, etc)
- * ¿Qué condiciones debería cumplir un buen docente?
- * ¿El contenido de las academias que preparan para el MIR es más útil o menos que el del grado?

4.3. Enfoque biopsicosocial

- * ¿Qué entiendes cuando te dicen que la salud es biopsicosocial?
- * ¿Qué factores crees que pueden tener influencia en la salud? (ponme ejemplos)
- * En la encuesta que pasamos, la gente da más peso al acceso al sistema sanitario y a los hábitos que a otros factores. ¿Por qué piensas que pueda ser así?
- * ¿Se fomenta en clase esa visión de la salud?
- * ¿Sientes que en la carrera te preparan para la diversidad sociocultural en la práctica clínica?
- * ¿Qué peso tienen los aspectos biopsicosociales en el temario de las asignaturas? ¿Cuál le darías tú?
- * Como paciente, ¿has sentido alguna vez que el médico no tenga en cuenta tu contexto biopsicosocial? ¿Cómo te sentiste? (si no, preguntar por ejemplo de algún conocido)

4.4. Alumnado

- * ¿Qué rol tenemos dentro de nuestra educación?
- * ¿Crees que hay compañerismo dentro de la carrera?
- * ¿Has visto afectada tu salud mental al entrar a medicina? (ver períodos de exámenes, estudio, prácticas clínicas, etc)
- * ¿Has hablado con otras personas de esto?
- * ¿Es importante para ti desconectar de la carrera con otras actividades?

- * ¿Si tuvieras que ir al hospital te gustaría que te tratara un médico que ha estudiado en la UGR?
- * Anécdotas de la carrera, prácticas, profesorado.

Muchas gracias. ¿Hay algo que se nos haya olvidado preguntarte, algo que quisieras añadir?

[+ pasar a preguntar los ítems de los "datos personales" (cfr. arriba)]

PROTOCOLO DE ENTREVISTA (SEVILLA)

Proyecto de investigación: Hacia una medicina integral

INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

Tipo: Entrevista semiestructurada.

Colectivo: estudiantes (hacer diferenciación entre 1er y 2o ciclo)

1. Explicación del proyecto y consentimiento informado

2. Cabeza del protocolo de entrevista

- Título del proyecto: Hacia una Medicina Integral
- Nombre del investigador:
- Fecha de la entrevista:
- Número de personas entrevistadas:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista:
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización:
- Comentarios:
- Documentación que aporta la persona entrevistada:

3. Datos personales

- Género:
- Edad:
- Localidad y provincia de nacimiento:
- Tipo de residencia y convivientes:
- Formación:
- Curso:

4. Entrevista

4.1. Contexto personal del entrevistado.

*Cómo y por qué decidiste entrar en Medicina y qué hiciste antes.

*¿Qué otras posibilidades barajaste en lugar de Medicina?

*Qué te influyó.

*Sacrificios que tuviste que hacer.

4.2. Vocación

*Qué es para ti la vocación médica.

*¿Cómo ha cambiado tu visión de la medicina al avanzar en la carrera?

*¿Cómo has cambiado tú a lo largo de la carrera?

4.3. Individualismo

*¿Cómo es el ambiente con tus compañeros de clase?

*¿Cómo te gustaría que fuera?

*¿Y en el futuro trabajo?

*¿Crees que es positivo o negativo para tu formación médica?

*¿Te gustaría tener a tus compañeros de clase como futuros compañeros de trabajo?

*¿Te has sentido apoyado por tus familiares y amigos (de fuera de la carrera)?

4.4. (Auto)exigencia

*¿Te exigen mucho en la carrera?

*¿Cómo valoras la docencia recibida?

*¿Cómo valoras las prácticas clínicas? / ¿Qué esperas de tus futuras prácticas?

*¿Crees que es proporcional a lo que te exigen o le das demasiada importancia?

*¿Consideras la exigencia algo positivo o negativo?

*¿Crees que es necesaria la exigencia en un profesional médico?

*¿Crees que esta característica puede afectar a tu salud mental?

*¿Te merece la pena el tiempo que tienes que dedicarle a la carrera?

*¿Has pensado en que podrías haber sido feliz también con otros estudios que no exigiesen tanto?

*¿Querías que tus hijos estudiaran medicina?

4.5. Identidad médica

*¿Cómo crees que te ven por fuera como futuro médico?

*¿Cómo te gustaría que te vieran?

*¿Cómo crees que ve la sociedad la figura del médico?

*¿Crees que encajas con ese prototipo?

Muchas gracias. ¿Hay algo que se nos haya olvidado preguntarte, algo que quisieras añadir?

[+ pasar a preguntar los ítems de los “datos personales” (cfr. arriba)]

Objetivo: Provocar la reflexión propia y ajena, provocar la co-reflexión con la entrevista. Sentirse escuchado.