



NOMBRAR LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA CREATIVA EN LOS MODOS DE INVESTIGAR EN LA ACADEMIA DESDE UNA DUETNOGRAFÍA DE HISTORIAS DE VIDA PROFESIONAL ENTRELAZADAS¹

IDENTIFYING PRACTICES OF CREATIVE RESISTANCE IN ACADEMIC RESEARCH METHODS THROUGH A DUOETNOGRAPHY OF INTERTWINED PROFESSIONAL LIFE STORIES

IDENTIFICAR AS PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA CRIATIVA NOS MODOS DE INVESTIGAÇÃO NO MEIO ACADÊMICO A PARTIR DE UMA DUOETNOGRAFIA DE HISTÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL ENTRELAÇADAS

Fernando Hernández-Hernández²
Juana M. Sancho-Gil³

Resumen

Este artículo se plantea pensar la investigación narrativa como una práctica de resistencia. Este hilo nos llevó, en un primer momento, a situar las diferentes aproximaciones al constructo 'resistencia' y a ponerlo en diálogo con la noción de resistencia creativa. Desde este marco, presentamos una investigación biográfico-narrativa con el propósito de promover un entrecruzamiento de dos historias de vida profesional, en las que ponemos el foco en las prácticas de resistencia creativa que hemos desplegado frente a los modos de investigación hegemónica en la academia. Hemos tomado como referente la duoetnografía como perspectiva metodológica porque nos permite dar cuenta del conocimiento colectivo que emerge de nuestras conversaciones, relatos y otras fuentes. Este recorrido termina situando cuatro modos de resistencia creativa a partir de los diálogos que hemos sostenido y vertido en la escritura de este artículo.

Palabras clave: Investigación narrativa; formas de resistencia; escritura colaborativa; autoetnografía

Abstract

This article aims to explore narrative research as a form of resistance. This line of inquiry initially led us to examine various approaches to the concept of 'resistance' and to place it in dialogue with the notion of creative resistance. Within this framework, we present a biographical-narrative study aimed at fostering an interweaving of two professional life stories, focusing on the practices of creative resistance we have employed in response to hegemonic research methods in academia. We have adopted duoethnography as our methodological framework because it allows us to account for the collective knowledge that emerges from our conversations, narratives and other sources. This exploration concludes by



identifying four modes of creative resistance based on the dialogues we have held and transcribed in the writing of this article.

Keywords: Narrative research; forms of resistance; collaborative writing; autoethnography

Resumo

Este artigo propõe-se a refletir sobre a investigação narrativa como uma prática de resistência. Esta linha de pensamento levou-nos, numa primeira fase, a situar as diferentes abordagens ao conceito de «resistência» e a colocá-lo em diálogo com a noção de resistência criativa. A partir deste quadro, apresentamos uma investigação biográfico-narrativa com o objetivo de promover um entrecruzamento de duas histórias de vida profissional, nas quais colocamos o foco nas práticas de resistência criativa que temos desenvolvido face aos modos de investigação hegemónicos no meio académico. Tomámos como referência a duetnografia como perspetiva metodológica, porque nos permite dar conta do conhecimento coletivo que emerge das nossas conversas, relatos e outras fontes. Este percurso conclui-se com a identificação de quatro formas de resistência criativa a partir dos diálogos que mantivemos e transpusemos para a redação deste artigo.

Palavras-chave: Investigação narrativa; formas de resistência; escrita colaborativa: autoetnografia

Recibido: 16/08/2026

Evaluado: 05/09/2026

Aprobado: 23/09/2026

Introducción

El comienzo de la investigación

Al comenzar a situar la investigación en historias de vida como prácticas de resistencia, pensamos que, en diferentes momentos de nuestras trayectorias profesionales en los que habíamos tenido este propósito. En proyectos como *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber* <https://cutt.ly/wtXD326t>⁴, *Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional* <https://hdl.handle.net/2445/32672>⁵ y *Show your Own Gold* <https://cutt.ly/FtXD6EAI>⁶ exploramos cómo jóvenes que eran considerados como fracasados o problemáticos por diferentes marcos institucionales y discursos educativos, mostraban, a partir de compartir sus trayectorias de vida, formas de resistencia a los espacios de exclusión en los que eran colocados. En estas investigaciones pusimos de manifiesto cómo la resistencia tiene que ver con el lugar del poder (epistemológico, institucional, académico y político) que configura una relación interaccional, y que no es una característica de individuos o grupos (Tomlinson, 1998). Esta visión de la resistencia entrelazada con el poder fue la que se activó en nosotros cuando nos planteamos ¿qué historia(s) podemos relatar en las que se dé cuenta de cómo las prácticas de resistencia se entrelazan y se configuran en la relación con el poder? En primer lugar, pensamos en prestar atención a cómo, en algunas de las trayectorias de vida de aprendizaje recogidas en Sancho-Gil (2025) se despliegan prácticas de resistencia a los modos de aprender promovidos por diferentes instituciones educativas. Luego pensamos que quizás

era el momento de mirar a nuestra trayectoria investigadora y dar cuenta de cómo, en diferentes proyectos, se habían activado formas de resistencia a los modos de plantear la investigación en la educación institucional. Decidimos tomar este hilo de sentido, porque nos permite explorar, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿cómo conceptualizar la resistencia vinculada a una trayectoria investigadora en la universidad? ¿Cómo articular esa trayectoria a partir del entrelazado de dos historias de vida profesional? ¿Cómo esa aproximación puede contribuir a pensar desde otro lugar el sentido del yo performativo en la investigación biográfico-narrativa (Hernández-Hernández, 2025)? ¿Cómo vehicular esta propuesta desde un planteamiento duoetnográfico que nos posibilite nombrar modos de resistencia creativa? ¿Cómo generar conocimiento autoetnográfico en compañía en tiempos problemáticos (Callier y Hill, 2021)? Para explorar estas preguntas hemos de situarnos primero en los meandros del concepto y la praxis de la resistencia.

La noción de resistencia como concepto complejo que permite situar procesos y relaciones de poder

La noción de resistencia ha adquirido, desde principios de la primera década del milenio, una notable relevancia en la investigación social. Es objeto de atención en múltiples disciplinas, desde la sociología a la antropología, los estudios culturales, la geografía, las ciencias políticas, los estudios feministas, los estudios subalternos y los estudios indígenas. Este interés, se puede asociar con la conexión entre resistencia y cambio social, tal y como quedó reflejado en movimientos que tienen lugar en las dos primeras décadas del segundo milenio, como las primaveras árabes, *Ocuppy Wall Street* en Estados Unidos, el movimiento 15M en España, el estallido social en Chile, la marcha 'ni una menos' en Argentina, entre otros. Bajo el paraguas de la resistencia se describen una amplia variedad de acciones y comportamientos en todos los niveles de la vida social humana y en diversos entornos.

Para Hollander & Einwohner (2004) acercarse a la resistencia es hacerlo a un concepto socialmente construido y en el que los resistentes, las finalidades y los observadores participan en esa construcción (Hollander, 2002). Sin embargo, un problema que se observa en medio del interés señalado es que, si bien se usa la noción de resistencia en el título de muchos trabajos, no se suele definir a qué hace referencia en el marco de la investigación. Esta situación lleva a Weitz (2001, p. 669) a indicar que "el término resistencia permanece vagamente definido, lo que permite que algunos académicos lo vean casi en todas partes y otros casi en ninguna".

Para afrontar esta limitación, en la revisión llevada a cabo por Hollander y Einwohner (2004) apuntan que se observa un cierto consenso en considerar la resistencia no como una cualidad de un actor o un estado del ser, sino vinculada a algún comportamiento activo, ya sea verbal, cognitivo o físico" (p. 538). A esta característica añaden otras tres: un sentido de oposición a algo o a alguien; estar asociada a los objetivos de quienes se resisten; y la intención, que se vincula con la cuestión de la conciencia y que ha sido foco de debate, pues como se preguntan estos autores "¿Debe el actor ser consciente de que se resiste a algún ejercicio de poder —y tener la intención de hacerlo— para que una acción se considere resistencia?" (p. 542) Como resumen Hollander y Einwohner (2004), hay diferentes aproximaciones a la resistencia que parten de cómo se combinan la



intención de los actores, el reconocimiento del objetivo y la consideración de los observadores.

Todo lo anterior nos lleva a considerar la resistencia como un concepto atravesado por su complejidad y en el que se entrelazan un conjunto de pensamientos y comportamientos. En concreto, hay dos formas de complejidad que se hacen evidentes entre los autores que ponen el foco en el estudio de la resistencia. En primer lugar, la que tiene que ver con que la resistencia no siempre es pura, pues incluso mientras se resisten al poder, los individuos o grupos pueden apoyar simultáneamente las estructuras de dominación que hacen necesaria la resistencia. Una segunda fuente de complejidad está relacionada con el hecho de que ni los resistentes ni los dominadores son monolíticos. En este sentido, Miller (1997, p. 32) sostiene que la mayoría de los estudios sobre la resistencia son problemáticos porque "comienzan dividiendo a la población entre los poderosos y los impotentes". Sin embargo, dicotomizar a los resistentes y a los dominadores de esta manera ignora el hecho de que existen múltiples sistemas jerárquicos y que los individuos pueden ser simultáneamente poderosos e impotentes dentro de diferentes sistemas. En nuestro caso, esta doble complejidad se revela al considerar que, a la vez, estamos insertos en un sistema de investigación caracterizado por una productividad insensata, evaluaciones de sexenios, ránquines de publicaciones, acepción de los conglomerados de revistas extractivas, etc., al tiempo que llevamos a cabo prácticas de resistencia a ese sistema

Desde esta revisión llegamos al foco de nuestra aproximación a la resistencia, a la que consideramos como resistencia creativa, y desde la cual resistir no se limita a oponerse frontalmente a la dominación, sino que implica reinventar el campo afectivo. Lo que supone generar narrativas, prácticas y vínculos que produzcan alegría compartida en lugar de tristeza o impotencia (Gatens y Lloyd, 1999). La noción de resistencia creativa se asocia con el uso de métodos imaginativos, artísticos y poco convencionales para oponerse a la opresión, la injusticia o las estructuras de poder dominantes (Adie, et al., 2025). En lugar de basarse únicamente en formas tradicionales de protesta, como las peticiones o las marchas, la resistencia creativa emplea tácticas inesperadas para romper con los discursos dominantes, provocar el pensamiento crítico e inspirar esperanza (Duncombe, 2002).

Adoptar esta noción supone innovar en nuestros afectos, mediante la creación de nuevas maneras de sentir y vincularnos- como condición para resistir y afirmar la vida allí donde se ve amenazada. La resistencia estaría entonces estrechamente vinculada a la responsabilidad. Por eso, cuando se lleva la noción de resistencia creativa a la investigación en la academia, bajo la conceptualización de investigar como práctica de resistencia, se suele hacer referencia al distanciamiento de los investigadores de los conocimientos y metodologías dominantes y desde este desplazamiento contribuir al cambio social al visibilizar conocimientos subalternos y el poder que tienen para la resistencia (Brown y Strega, 2015).

Metodología

Referentes y estrategias para entrelazar dos historias de vida profesional mediante una duoetnografía

La duoetnografía es una metodología de investigación colaborativa que invita a los investigadores a convertirse en sujetos de estudio. Mediante la yuxtaposición, las



voces de cada investigador indagan en tándem para desentrañar y cuestionar los significados de un fenómeno social (Burleigh y Burns, 2022). Con el objetivo de fomentar la introspección y la reflexión crítica, esta metodología invita a los investigadores a sostener y “modelar un estado de indagación perpetua” (Norris y Sawyer, 2012, p. 17) en presencia de otra persona. En la duoetnografía, los investigadores son a la vez participantes que se reúnen para entablar un diálogo sobre un fenómeno social de interés mutuo y, mediante un proceso de yuxtaposición, son colaboradores que tratan de desvelar y cuestionar sus propios supuestos, prestando atención a las metas narrativas que influyen en la manera en que se ven a sí mismos y en la realidad social de los demás (Sawyer y Norris, 2013). En esta relación el diálogo es un componente crucial de la duoetnografía. A través de la narración descriptiva, las historias y los ejemplos, los investigadores relatan de manera reflexiva sus experiencias, evitando un lenguaje innecesario o que distraiga, de modo que los lectores “puedan insertar su propia narrativa junto a (o en contraposición a) las yuxtapuestas por los duoetnógrafos” (Schultz, 2017, p. 508).

En nuestro caso, nos sentimos atraídos por la duoetnografía por su poder evocador y por la oportunidad que nos ofrece de reconstruir una parte de nuestra trayectoria profesional en presencia de otra persona. Una persona que no es ajena a este recorrido, pero que con su implicación en el proceso colaborativo que activa la duoetnografía posibilita relaciones epistemológicas, políticas y éticas que de otro modo se mantendrían invisibles. Sin embargo, al hacerlo, no eludimos que nos enfrentamos a cuestiones metodológicas que tienen que ver con la relación que se trata de mantener y con cuestiones que se dan por supuestas y que tienen que se vinculan con los acuerdos tácitos que se toman, las formas de entrar en el diálogo, y las decisiones a la hora de interpretar el fenómeno puesto a indagación.

Conscientes de estas tensiones y sabedores de que en la investigación duoetnográfica se utilizan diferentes métodos como el intercambio de cartas, autorrelatos textuales, visuales o basados en las artes y registro de conversaciones, como forma de generar diálogos reflexivos, en nuestro caso, decidimos desplegar cuatro estrategias de intercambio vinculadas a cuatro episodios tomados de cuatro investigaciones a partir de las que indagamos sobre los modos de resistencia. (1) En la primera, activamos una conversación, que quedó registrada en un documento de Word, en la que se da cuenta de cómo encaramos esta duoetnografía y esbozamos los cuatro episodios de nuestras trayectorias como investigadores en los que íbamos a poner el foco. La noción de episodio, la vemos próxima a la de escenas significativas, pues muestran experiencias singulares que pueden ser exploradas para promover la reflexión crítica (Ornelas, 2016). Usamos la noción de episodio en el sentido de Denzin cuando habla de que:

La unidad básica de análisis no es el hecho sino la escena, la situación en la que ocurre un evento. [...] La narrativa personal también puede ser etnografía. [...] Estos materiales (...) proporcionan evidencias de que los eventos que se describen son auténticos y no fragmentos de la imaginación (Denzin, 1997, p. 208).

Al tomar los episodios en el sentido de las escenas significativas es posible, como apunta Charmaz (2006), el congelamiento y el alargamiento del tiempo, lo que hace factible dialogar con ellos. Tomando esta referencia como guía de la narración, (2) en la segunda estrategia escribimos el relato de nuestra relación con los cuatro



episodios en sendos textos en los que situamos no solo la investigación a la que hacen referencia, sino los movimientos de reflexividad que los atraviesan desde lo que consideramos como prácticas de resistencia. (3) En el tercer momento, abrimos el intercambio sobre los sentidos y modos de resistencia que esas escenas nos permiten pensar y que dan cuenta, no solo de los modos de resistencia sino también de la vida social universitaria de la que forman parte. En estos episodios nombramos formas de resistencia ante los modos hegemónicos de plantear la investigación educativa y social. Prácticas hegemónicas que, como promueve la investigación en historias de vida tratan, desde los relatos de experiencias individuales, generar conocimiento social. Finalmente (4), ese cruce crítico y colaborativo (duoetnográfico) lo hemos llevado a este texto para dar cuenta de las formas en que dos investigadores de larga trayectoria hemos lidiado con los marcos onto-episte-metodológicos y políticos hegemónicos y las relaciones de poder que de ellos se derivan. Analizamos cómo la posicionalidad puede influir en las interacciones en la investigación dentro de nuestras comunidades y en el trabajo académico generando diferentes prácticas de resistencia.

Presentación de las investigaciones

En este apartado damos cuenta, a partir de los relatos autoetnográficos, vinculados a las cuatro investigaciones en las que hemos situado los episodios que nos han permitido nombrar prácticas de resistencia.

Cómo el entorno del aula interacciona con y da cuenta de la pedagogía de la maestra

En la segunda mitad de la década de 1970, al menos en Barcelona, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades, lanzan convocatorias para proyectos de investigación a las que, de forma sorpresiva, se podían presentar proyectos, aunque los autores lo no hicieran con el respaldo de una institución universitaria. Parece que lo importante era la relevancia del tema. Fernando y yo nos atrevimos a presentar el proyecto titulado: "Estudio de las interacciones entre usuarios y equipamientos en el entorno clase" (Sancho y Hernández, 1985). La obtención de este proyecto reportó una pequeña ayuda económica para sufragar los gastos más básicos, contar con un asesor/supervisor -que fue de gran ayuda- y el apoyo institucional que nos permitió negociar nuestro trabajo en los dos centros educativos en los que realizamos la investigación. ¡Nuestro primer proyecto de investigación! ¡No nos lo podíamos creer! Además, era un proyecto que no se proponía pasar ningún cuestionario, sino entrar en un aula y observar lo que allí sucedía entre quienes la habitaban y los equipamientos. (Del relato de Juana M.)

Dar cuenta de la vida de un centro de secundaria

Con esta idea, presenté un proyecto a otra convocatoria del ICE y me propuse hacer un estudio de caso con perspectiva etnográfica. Fue mi manera de seguir avanzando en la etnografía y la narrativa. El proyecto planteado (Sancho, 1987) se proponía un doble reto. 1) Llevar a cabo el seguimiento de la evolución institucional de un modelo de intervención, entonces llamado psicopedagógica, que tenía en cuenta las demandas de la dirección del centro. 2) Realizar un estudio ecológico de la institución, entendiendo que contiene un conjunto de unidades



internas y externas que interactúan e informan su propio funcionamiento. A la vez que, siguiendo a Eggleston (1977), poder determinar la distribución de los recursos educativos en el centro y en su área geográfica, así como su utilización por parte de quienes los distribuyen y quienes habitan el centro. (Del relato de Juana M.)

Conocer para anticipar lo que podía a suceder

Durante el periodo de experimentación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), ya en la Universidad de Barcelona, planteamos una investigación (Sancho et al., 1998), que fue financiada por el Centro de Investigación y Documentación (CIDE) del Ministerio de Educación, en la que pusimos el foco en qué pasaba en los centros de enseñanza que se anticiparon en la puesta en marcha de la mencionada reforma educativa. Tratamos de comprender cómo los miembros de instituciones educativas (una escuela primaria y dos centros de secundaria) lidiaban con las innovaciones que la reforma planteaba y que ellos ponían en marcha a tientas, desde el compromiso, el entusiasmo y el riesgo. La investigación avanzó errores y resistencias y señaló alternativas para contrarrestarlas. Sobre todo, puso de manifiesto que, si la Administración hubiera aprovechado estas experiencias para que las conocieran los docentes reacios a la reforma, si se hubiera aprendido de los errores, la reforma de la Educación Secundaria Obligatoria hubiera atemperado el rechazo que tuvo y no hubiera servido de coartada para la contrarreforma que el Partido Popular puso en marcha cuando comenzaron a gobernar en 1996. (Del relato de Fernando).

Reconocer el Otro que nos regala su tiempo y su historia

La llegada del Partido Popular al gobierno supuso activar un proceso de contrarreforma de la LOGSE que vino precedido por la creación mediática de un potente discurso sobre el malestar en la vida de los centros -sobre todo de secundaria. Para comprender esta situación, activamos nuestra necesidad de escuchar la voz del profesorado, aprender de su saber y explorar sus necesidades, precisamente para aumentar nuestro conocimiento sobre este momento educativo, en un mundo en plena transformación. Así que presentamos un proyecto de I+D, que nos fue concedido: "Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes"⁷. Desde un posicionamiento onto-ético-epistemológico y metodológico inclusivo y colaborativo optamos por realizar 'historias de vida profesional'. De esta investigación se da cuenta en el libro de Sancho et al. (2011). (Del relato de Juana con algunas notas de Fernando). Estos son los cuatro proyectos de investigación sobre los que hemos escrito y yuxtapuesto nuestros relatos sobre las formas de resistencia que generamos ante los modos hegemónicos de concebir la investigación. Lo que nos ha dado pie a conceptualizar cuatro modos de resistencia: epistemológica, relacional, educativa y poética. Lo que viene a continuación son cuatro apartados en los que se cruzan los relatos de vida que hemos escrito, con la reflexividad crítica que promueve la duoetnografía.

Modos de resistencia en las historias de vida de investigación

La resistencia epistemológica



Las tres primeras investigaciones apuntadas en el apartado anterior se apartan en mayor o menor medida de la imagen en que estaba apresada tanto la psicología como la pedagogía, que seguía la senda de realismo onto-episte-metodológico del positivismo lógico. Tomás Ibáñez (2001) señala cuatro creencias que apuntalan este posicionamiento. 1) La regularidad del objeto: la creencia de la estabilidad de lo que observamos. 2) El realismo ontológico: la creencia de que el objeto existe independientemente del observador. 3) El optimismo epistemológico: la creencia de que, a través del método adecuado, podemos llegar a conocer el objeto de manera objetiva. Y 4) el representacionismo: la creencia de que podemos representar de manera adecuada y estable el mundo a través del lenguaje. Lo que la persona que investiga construye son relatos de lo que quiere ver. Con este paisaje, que nos generaba insatisfacción, porque no nos permitía afrontar la complejidad de la experiencia que habitamos los seres humanos, comenzamos a cuestionar estos principios, entrando a formar parte de una conversación, que Ibáñez sitúa en el marco de la crisis de la perspectiva realista.

Dos años después de haber comenzado a trabajar como maestra de educación infantil, finalicé el ciclo común de la licenciatura de Filosofía y Letras y seguí con los tres años de Psicología, para completar la licenciatura (1975). Llegué con el deseo de estudiar cómo nos desarrollamos los seres humanos, qué necesidades tenemos. De explorar cómo los entornos que habitamos promueven o dificultan el aprendizaje. Pero aquí, tuve que desarrollar una vez más una resistencia cognitiva y emocional. Lo que me encontré fueron muchas sesiones de clase con discursos más prescriptivos que explicativos, con indicaciones de lo que 'era' y prácticamente ninguna fundamentación o explicación de procesos de desarrollo humano. En la clase de educación infantil en la que estuve trabajando dos años, me había encontrado con seres contextualizados y aquí nos mostraban 'números', estadísticas, campanas de Gauss, coeficientes intelectuales (CI), en forma de puntuaciones obtenidas mediante pruebas estandarizadas diseñadas para 'medir' la inteligencia cognitiva, el razonamiento y la capacidad de resolución de problemas en relación con la edad del individuo. Pero ¿dónde estaban los individuos y sus comunidades? A mí, como a otros compañeros, lo que esta situación nos provocaba era un sinfín de preguntas, un rechazo a todo ese pretendido saber del que no nos mostraban su fundamento. En esta vorágine de no saber encontré a Fernando, mantuvimos largas conversaciones, buscábamos bibliografía -poco abundante en la década de 1970, todavía en dictadura-. Nos hubiera fascinado aprender a investigar, pero no existía ninguna asignatura que lo permitiese. ¿Un grupo de investigación? Creo que no existían, al menos yo no conocía ninguno. Más allá de pasar un cuestionario y analizar las repuestas mediante el programa estadístico SPSS, en el mejor de los casos, no oí hablar de nada más. Pero yo, quería investigar, descubrir, ir más allá, así que me mantuve en modo querer saber y con la licenciatura acabada, Fernando y yo seguimos estudiando (del relato de Juana M. sobre la necesidad de cambiar el marco-onto-epistemológico).

A partir de este relato de Juana M., en el que perfila el hilo de la necesidad de movernos hacia otras visiones de la investigación, Fernando escribe lo siguiente.

Algunos años después, en 1979, cuando estábamos como profesores auxiliares de lengua española en varios institutos ingleses, tuvimos un proceso epifánico que nos ayudó a situar las preguntas que te haces en tu texto. Me refiero a la lectura del artículo de George Canguilhem (1980) 'Qué es la psicología', que leímos en la versión publicada en *Ideology & Consciousness* (I&C). En este artículo se afirma que "una psicología puede ser experimental en virtud de su método, pero no de su objeto" (p. 38). Esta cuestión sobre 'el objeto' de la psicología, como el de la investigación educativa, estaba presente en un artículo anterior de esta revista, que además de ponernos en la pista de autores como Adlam, Henriques y Valerie Walkerdine que nos guiarán en la búsqueda de otro modo de hacer investigación, establece una relación de la que no nos hablaron en la universidad, aunque sí fue una preocupación de los grupos de estudio, organizados por los estudiantes, en los que participamos. Me refiero al nexo entre psicología, ideología y el sujeto humano. Este fue el título del artículo que apareció en I&C en 1977, y que ponía el foco en la relación entre formas de organización social, ideología, subjetividad y conciencia ("Psychology, Ideology and the human subject" et al. 1977). Este hilo nos permitió comenzar a pensar que era posible plantear otro modo de hacer ciencia y que la dualidad objetivo-subjetivo reducía la complejidad del contexto y las interacciones que en él tienen lugar a variables independientes. Sobre todo, nos hizo pensar que no se podía plantear una investigación en psicología y en educación sin 'sujeto', pues lo que nos ofrecía como camino a seguir, era una investigación donde el sujeto se diluía en conductas observables en microunidades o en respuestas a un cuestionario, en el que lo importante no era la saber lo que los otros pensaban, los significados que daban a las preguntas planteadas, sino el rigor estadístico del análisis de las respuestas. De aquí el valor que para nosotros tuvo el libro en el que se cristalizaron las ideas del grupo del que formaban parte Hollway et al. (1984) en torno a la necesidad de cambiar el sujeto de la psicología (y de la educación, añadimos nosotros) para situarlo en el marco de prácticas discursivas a las que hacían referencia, los tres conceptos del subtítulo del libro 'psicología, regulación social y subjetividad'. La propuesta del libro se inscribía en un movimiento más amplio, en el que tanto la psicología como la educación se situaban en el marco del debate planteado por Foucault entre conocimiento y poder. Además de los efectos del interaccionismo simbólico que comenzaba a impregnar la nueva psicología social (Harré, Gergen) que ponía el foco en los significados de lo que las personas dicen y hacen y que son un reflejo de las interacciones sociales de las que forman parte (Mead, 1928). (Del diálogo de Fernando con la reflexión de Juana sobre la necesidad de cambiar el marco onto-episte-metodológico y ético).

Con estos fragmentos se apunta la primera de las resistencias que emerge en esta duetnografía y que tiene que ver con la necesidad de buscar alternativas a los marcos onto-episte-metodológicos y éticos en los que nos habíamos formado. Marcos que dejaban de lado el carácter discursivo en el que se inscriben los actores de la investigación, investigadores e investigados, reducidos, con frecuencia, a variables, bajo el paraguas de una discursiva objetividad y distanciamiento. Esta



resistencia se plantea como una respuesta al encorsetamiento en el que las relaciones de poder que vehiculan los marcos onto-episte-metodológicos sitúan 'el debe ser' de la investigación.

La resistencia relacional

Melanie Nind (2014) sitúa la investigación inclusiva, dentro de un marco de investigaciones que se caracterizan por su carácter participativo, emancipador y basado en la investigación acción. Propuesta que se vincula con el planteamiento de Walmsley y Johnson (2003) quienes reclaman un tipo de investigación "en la que participan personas que, de otro modo podrían considerarse meros sujetos de la investigación, en calidad de impulsores de ideas, diseñadores de la investigación, entrevistadores, analistas de datos, autores, divulgadores y usuarios" (p.10). Aunque esta cita hace referencia, sobre todo, a personas con necesidades especiales -excepcionales, como argumenta Miguel López Melero (2001), en nuestro caso se proyecta en una investigación en la que comenzamos a considerar a quienes participan en ella como legítimos otros (Maturana, 1990). Como portadores de saberes y experiencias que no podemos desconsiderar, si tratamos de que, como veremos en la siguiente resistencia, la investigación sea educativa. En el sentido de que educa a quienes participamos en ella y a los posibles lectores. Esto supone un compromiso ético que implica poner en el centro la escucha atenta de las posiciones desde las que cada cual se narra. Escucha que supone un reconocimiento que posibilita profundizar más allá de la superficie de la vida subjetiva, permitiendo que afloren las complejidades y las incertidumbres en las experiencias de quienes formamos parte de la investigación (Lavee y Itzhakov, 2023). Asumir esta posicionalidad, implica adoptar una ética relacional que significa asumir que la disposición ética no es un a priori, sino que emerge de la interacción y conversación entre quienes participan en la investigación que, en sus encuentros, generan nuevas realidades éticas (Guillemin y Gillam, 2004; Romm, 2020).

De cómo fuimos aprendiendo a reconocer al otro y el papel de la escucha atenta en esta relación dan cuenta estos fragmentos que llevamos a la conversación duoetnográfica.

(En la primera investigación) Comenzamos presentando las finalidades del proyecto y lo que implicaba para la escuela, a los respectivos equipos directivos y a las dos maestras de párvulos a las que les propusimos observar sus clases. Los dos centros eran públicos e implementaban dos propuestas educativas diferentes, que implicaban una disposición espacial distinta. Lo hicimos con sumo respeto y garantizando nuestro compromiso ético con todos ellos. Su predisposición y generosidad, que seguimos agradeciendo, nos permitió llevar a cabo, durante un largo periodo de tiempo, una observación abierta y no invasiva de todos los movimientos que se iban produciendo en la clase. Fue una convivencia tranquila, que nos permitió analizar y dialogar con la vida real del aula. Un diálogo que convertimos en un libro (Sancho y Hernández, 1985) que, para nuestra sorpresa, tuvo dos ediciones. (Del relato de Juana M. sobre la necesidad de que los colaboradores no fueran considerados 'objetos' de la investigación).

La relevancia de la ética relacional, la recoge también Juana M. en su relato de la segunda investigación:

Aquí el tema ético jugaba un papel fundamental. La experiencia que habíamos ido adquiriendo Fernando y yo (Sancho y Hernández, 1985), fue esencial en este momento (Sancho, 1987). Todo el proceso, me refiero a la segunda investigación señalada, fue una negociación ética y afectiva permanente, que me permitió incidir en las problemáticas sentidas por la dirección, el profesorado, las familias y los propios estudiantes y lograr una visión panorámica de la ecología, de la vida del centro.

Lo que se cruza y yuxtapone con la aportación de Fernando sobre lo que para él fundamenta y constituye la resistencia relacional.

Ahora, cuando nos planteamos una investigación, hacemos explícita nuestra voluntad de que la relación que tratamos de sostener no sea extractiva. Cuando comenzamos nuestra trayectoria investigadora este concepto no estaba en el vocabulario de quienes realizaban investigaciones en el campo de la educación. Parafraseando el título de una película de Woody Allen, lo que predominaba era "toma los datos y corre". El hecho de que Juana M. tuviera experiencia en práctica de escuela, seguramente nos llevó a una sensibilidad ética que no solo asumía como natural un proceso de negociación en el que los otros tenían que saber qué y cómo íbamos a investigar, sino que teníamos que devolverles el regalo que nos hacían con su disponibilidad y su tiempo. Agradecer al otro es más que un acto protocolario. Lo hemos adoptado como una forma de compromiso con quien se abre a recorrer el camino de la investigación con nosotros. Como alguien que también 'hace' la investigación. Lo que quiebra la idea del distanciamiento objetivista en el que nos formamos y que comenzamos a resistir en estas cuatro investigaciones. Disposición ética que llega hasta hoy, como apuntamos en una investigación reciente (Hernández-Hernández y Correa Gorospe, 2024), en la que hablamos la importancia que para nosotros tiene "ir más allá de una ética normativa que protege a las colaboradoras de los dilemas éticamente comprometidos que pudieran surgir" (...) y abandonar la ilusión de legitimidad que daba la firma de consentimientos informados" (p.23). (De lo que le han permitido pensar a Fernando los relatos de Juana M. en torno a la resistencia relacional).

De esta manera la resistencia relacional se vincula con la ética del cuidado que se basa en las nociones de reciprocidad y responsabilidad, desde las que pretendemos superar la lógica realista en la investigación y la concepción del participante como objeto o sujeto-investigado-pasivo. Encarnar esta resistencia supone cuestionar el establecimiento de relaciones jerárquicas y nos coloca en un proceso horizontal de colaboración y aprendizaje en compañía, donde todo aquel involucrado en la investigación es un coinvestigador. De este modo, se busca abrazar la complejidad del contexto, involucrar a las personas, comprometerse con ellas y crear encuentros reflexivos con la intención de conocer, pero también de transformar. Al final, hemos tratado de aprender a afrontar dilemas éticamente comprometidos de manera conjunta. Dilemas que ponen el foco en la relevancia de las relaciones afectivas entre colaboradores, investigadores y lo material dentro y fuera de la investigación.



La resistencia educativa

Una idea de John Elliott (1978) planea sobre nuestra manera de entender la investigación, cuando establece la diferencia entre hacer investigación sobre educación y hacer investigación educativa. La primera pone el foco en la educación como objeto y campo de estudio. La segunda promueve una investigación que educa -en el sentido de que posibilita aprender y sentirse afectado- a quienes participan en ella y a los posibles lectores. Para dar cuenta de cómo este modo de resistencia ha estado vinculado a nuestra trayectoria investigadora, hemos tomado dos párrafos de los relatos que hemos compartido. Los cruzamos, como propone la investigación duoetnográfica, "para analizar críticamente y cuestionar, de forma dialogante, los significados que se atribuyen a los temas y conceptos" (Sawyer y Norris, 2013, p. 127).

Al acabar los estudios de máster en el London Institute of Education, dos años después en Barcelona, me ofrecieron hacer sustituciones en la universidad y un director de un instituto público, junto con la Asociación de Familias, me propuso crear un servicio de orientación, algo inexistente en aquella época.

Acepté el reto y me situé en un instituto público de una ciudad de la periferia (área metropolitana) de Barcelona, en el que la mayoría de los estudiantes formaban parte de la primera generación de su familia que accedía a la educación secundaria, con la posibilidad de llegar a la universidad.

Allí, todo lo que aprendí, unos años antes, de y con un grupo de estudiantes de un centro de EGB, que tenían que repetir curso, me sirvió de palanca para situarme en este instituto de BUP. Palanca que reforzó un libro descubierto en Inglaterra, que no pensaba a docentes y estudiantes como números descontextualizados en instituciones sin entrañas. Se trataba de un libro de Stephen Ball (1981), basado en un estudio de caso, llevado a cabo en una escuela secundaria integrada. (Relato de Juana M.)

La resistencia educativa para Juana M. se vincula con asumir retos que colocan en el centro la vinculación de la investigación con las necesidades de los estudiantes y el reequilibrio de las desigualdades sociales. En este sentido, es una investigación que nace de la necesidad de quienes van a formar parte de la investigación y que son quienes se plantean las preguntas que la investigadora va a tratar de responder a partir de activar estrategias participativas. La resistencia se sitúa en quebrar los lugares preasignados a quienes hacen las preguntas, delinear los procesos y toman los recorridos para sus intereses. La resistencia se encarna en la circularidad de situar en el centro a quienes quieren conocer para cambiar. Y en este movimiento, la investigadora también aprende.

En esta (tercera) investigación seguimos el hilo que Juana M. había iniciado en 'Entre pasillos y clases' y llevamos a cabo una investigación etnográfica, por vez primera en un grupo de seis investigadores. Tanto el planteamiento situacional de la investigación, que ponía el foco en 'lo que estaba pasando' y en los movimientos -organizativos, relacionales, afectivos y comprensivos- de un profesorado que pretendía poner en marcha 'algo' que tenía la semilla de la esperanza de una escuela que no discriminara y en la que todo el alumnado encontrara su lugar para aprender. Fue una investigación que, desde un primer momento, quería evitar el extractivismo, en la búsqueda de

que el regalo que el profesorado nos hacía al acogernos en el centro con su tiempo y experiencias pudiera volver a las personas implicadas, a partir de que lo que veíamos y escuchábamos nos permitía pensar. Y que nosotros contrastábamos con lo que sabíamos sobre cómo los cambios educativos tienen lugar y pueden sostenerse. Esto supuso desarrollar una apertura a lo imprevisto. Una disposición a no prejuizar. Una escucha atenta no sólo al profesorado sino también entre los integrantes del grupo de investigación. Un grupo que compartíamos, desde diferentes posicionalidades y saberes, el supuesto de que la investigación educativa no sólo genera conocimiento, sino que educa a quienes en ella participamos (Sancho et al.,1988). (Relato de Fernando)

La resistencia educativa para Fernando se alinea con la propuesta de Juana M. de llevar a cabo una investigación que reequilibre las relaciones de poder en las instituciones y con la administración. Además, de con una actitud ético-política que reconoce a los otros, despliega la investigación en compañía y devuelve a quienes han formado parte del proyecto los conocimientos y saberes que ha promovido lo que ha sido un proceso colectivo.

La resistencia poética

Andrea Soto Calderón (2022) define la resistencia poética como una manera de "activar y generar otros significados y, desde allí, abrir otra posibilidad" (p. 107). En la duoetnografía los modos de escritura tienen un papel fundamental en la activación de significados que van más allá de los modos de escritura que promueve la investigación hegemónica que tienda a la estandarización de formatos, el borrado del autor, con lo que se trata de sostener un imaginario de neutralidad y objetividad. Sin embargo, los modos de escritura que tomamos como referencia para la duoetnografía, eluden la tercera persona; muestran un yo descentrado que se autoriza a hablar reconociendo la conversación de la que forma parte; asume formas poéticas de escritura que permiten desvelar capas del fenómeno que se dibuja en la investigación; además de utilizar estrategias evocadoras y de dar valor a las metáforas en el relato. Todo ello, para asumir una forma de resistencia que sitúa lo poético en atreverse a "hablar y tratar de comprender lo que ocurre desde lo que nos ocurre" (Hernández-Hernández y Aberasturi-Apráiz, 2014, p. 3). De esta manera, la resistencia poética no sólo tiene que ver con promover una discursiva poética (González Álvarez, 2025), sino que se vincula a "una filosofía de lo posible desde lo presente" (Matelli, 2015, p. 69) para favorecer nuevas perspectivas de investigar que incluyen el explorar otras maneras de dar cuenta, no solo del proceso de investigar, sino "de la realidad y del mundo" (ídem).

Esta manera de concebir la investigación se abrió paso entre lo que era la visión cientificista de la investigación sobre la educación que recogían los informes del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE): centrada en cuestionarios que prefiguraban la realidad y que mostraban una preocupación por 'medir' y 'comparar' lo singular.

La LOGSE (1990) supuso una remodelación del sistema que creó cambios sustanciales en la profesión docente. Una situación a la que se añadió la creciente diversidad del alumnado (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018), a medida que España fue transitando de un país de emigrantes a un

país de inmigrantes. No contábamos con investigaciones que permitieran entender cómo esta situación afectaba la vida y el trabajo de los docentes y la vida de los centros de enseñanza. Lo más sencillo y adecuado, según la cultura investigadora de la época, parecía que sería administrar un cuestionario, a una muestra representativa de la población docente, y analizar estadísticamente los resultados. Pero, una vez más, nos resistimos. Necesitábamos escuchar su voz, aprender de su saber, explorar sus necesidades, precisamente para aumentar el conocimiento disponible sobre el tema. Así que presentamos un proyecto de I+D, que nos fue concedido: "Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes"⁸. La perspectiva metodológica propuesta fue la de 'historias de vida profesional'. (...) Como resultado de esta colaboración elaboramos 12 historias de vida profesional que, con su autorización de las personas participantes, fueron publicadas (Sancho, 2011). Todas las personas participantes decidieron aparecer como coautores ya que, de hecho, es un conocimiento que elaboramos de forma conjunta, logrando así aminorar la distancia entre el investigado y el investigador (del relato de Juana M. en torno a la cuarta investigación).

El relato de Juana M. señala un episodio de quiebra en la manera de concebir la investigación y que pone el foco no sólo en recoger las historias del profesorado, sino en entrar a formar parte de ellas desde un modo de narrar en el que la investigadora también formaba parte de lo que se cuenta. Por eso, el quiebre poético está no solo en la opción de investigar desde la apertura a cuerpos que cuentan historias encarnadas, sino que, al hacerlo, se resiste a una escritura sin 'alma', a una ciencia sin sujeto, a un modo de narrar que esquivaba lo sensorial y afectivo de los encuentros entre sujetos y saberes.

Esto supuso desarrollar una apertura a lo imprevisto. Una disposición a no prejuzgar. Una escucha atenta no sólo al profesorado sino también entre los integrantes del grupo. Un grupo que compartíamos, desde diferentes posicionalidades y saberes, el supuesto de que la investigación educativa no sólo genera conocimiento, sino que educa a quienes en ella participamos. Las conversaciones en torno a los documentos que compartían las escuelas, las notas de campo que recogíamos eran un magma al que tratábamos de dar sentido en las reuniones frecuentes que teníamos, tanto entre las parejas que estábamos en cada centro como en los encuentros de todo el grupo. Estos modos de relación nos permitieron transitar y dar cuenta por lo que constituyó un proceso constante de negociar significados para dar sentido a aquello que habitábamos en los centros. (Del relato de Fernando en torno a la tercera investigación).

Poetizar la investigación educativa y social permite no solo captar aspectos de la experiencia que se imbrican en el fenómeno que tratamos de configurar, sino que contribuye al proceso reflexivo que atraviesa la investigación. Además, activa lo que Pelias (2018) denomina como 'teoría poetizada', que es la estrategia que permite comprender conceptos difíciles y que dan sentido a los dilemas ontológicos y epistemológicos a los que se enfrenta el investigador. Esta forma de resistencia poética nos acompaña también, y nos ha permitido expandir otras capas de lo 'indecible' en nuestro propósito de articular la investigación y la docencia (Calderón García y Hernández-Hernández, 2019).



Aportaciones abiertas

En la duoetnografía, como modalidad de las historias de vida profesional, quienes investigamos sobre la experiencia a partir de objetos personales, relatos, recuerdos, composiciones, textos y episodios críticos, tratamos de desentrañar nuestras cartografías temporales, sociales, culturales y geográficas relacionadas con episodios de nuestras vidas, para desvelar los supuestos y perspectivas que las orientan. Tratamos de hacer esta operación desde una reflexividad crítica que, como señala Foucault (1990), no pretende decir lo que no está bien hecho sino "señalar en qué tipo de supuestos, [en] qué tipo de modos de pensamientos familiares, no cuestionados, no considerados, descansan las prácticas que aceptamos" (St. Pierre, 2014, p. 4).

En esta duoetnografía, a través de la yuxtaposición y relación entre nuestras historias, hemos revisado las narrativas de interpretación que hemos activado para expandir la comprensión -al mirarlas desde otro lugar- e indagar sobre las fuerzas institucionales que las habitan temporal, social y culturalmente. Además, nos ha permitido explorar el proceso duoetnográfico en sí mismo como una forma de (re)narrar nuestra percepción narrativa de las formas de resistencia que nos habitan. En este proceso, al (re)crear a la vez que archivar, la duoetnografía actúa como una forma de praxis para sus participantes.

En nuestro caso, el proceso duoetnográfico nos ha posibilitado reactivar episodios de nuestra trayectoria investigadora que se mantenían en el recuerdo y comprender cómo se vinculan con formas de resistencia, no solo a los modos hegemónicos de orientar la investigación educativa, sino la propia educación institucional dentro y fuera de la universidad.

En el proceso de escribir nuestros relatos, para compartirlos, yuxtaponerlos y ponerlos en relación con otra persona, hemos tenido que tomar decisiones sobre lo que dejamos en los relatos de vida y lo que traemos a la conversación que posibilita la duoetnografía. Estas decisiones responden, en este caso, a lo que los textos evocan en relación con la forma de resistencia a la que se quieren vincular. Aunque esta ubicación no tiene carácter de exclusividad en una u otra forma de resistencia, señala un camino a seguir que nos orienta, también, en el conocimiento que tratamos de construir en compañía.

Esta estrategia de compartir supone incorporar los relatos del otro, no solo por lo que contribuyen al propósito de la investigación, sino desde la activación de la resonancia que nos lleva a preguntarnos, ¿qué tiene que ver conmigo? ¿Cómo este episodio me afectó en mi trayectoria investigadora? ¿En qué medida los contextos institucionales atraviesan el propósito de la reflexividad crítica y escamotean modos de pensamiento que, a la postre, guían nuestras decisiones? Estos interrogantes nos llevan a encarar las historias de vida, hemos valorado la importancia de que en la investigación generemos conceptos y otros modos de nombrar aquello que queremos comprender. En este caso, los sentidos de la resistencia en nuestras trayectorias de investigación.

Finalmente, esta duoetnografía trata de promover y hacer efectiva, como anunciamos al comienzo, una instancia creadora de una "nueva realidad, nuevos valores, nuevas relaciones sociales, nueva humanidad (...)" (Fernández Savater, 2020, p. 95). Y lo hace en la medida en que nos arriesgamos a contarnos en



compañía y llevar nuestras experiencias como investigadores y docentes hacia lugares que nos permiten pensar y promover otros modos de conocer.

Referencias

- Adie AU., Utang DA., Idu JE., y Owokor EI. (2025) Creative Resistance: The Role of Art Activism in Advancing Social Justice, *Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 13 (5), 30-41. <https://doi.org/10.37745/gjahss.2013/vol13n53041>
- Ball, S. (1981). *Beachside Comprehensive: A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge University Press.
- Brown, L., y Strega, S. (2015). *Research as Resistance: Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches*, Second Edition. Canadian Scholars' Press.
- Burleigh, D., y Burm, S. (2022). Doing Duoethnography: Addressing Essential Methodological Questions. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221140>
- Calderón-García, N., y Hernández-Hernández, F. (2019) *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Callier, D. M., y Hill, D. C. (2021). Autoethnography That Moves the Soul: Activating the Creative in Troubled Times. *International Review of Qualitative Research*, 14(2), 283-287. <https://doi.org/10.1177/194084472097410>
- Canguilhem, G. (1980). What is Psychology? trans. Howard Davies, *I&C*, 7, Autumn, p. 37-50.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage
- Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnographic Practices for the 21st Century*. Sage.
- Duncombe, S. (2002). *Cultural resistance reader*. Verso.
- Eggleston, J. (1977). *The Ecology of the School*. Methuen.
- Elliott, J. (1978). Classroom research: Science or Commonsense? En R. McAleese, y D. Hamilton (Eds.) *Understanding Classroom Life*. National Foundation for Educational Research.
- Fernández Savater, A. (2020). *Habitar y gobernar: Inspiraciones para una nueva concepción política*. Ned ediciones.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Trad. Miguel Morey. Paidós ICE UAB.
- Gatens, M., y Lloyd, G. (2002). *Collective Imaginings: Spinoza, Past and Present*. Routledge.
- González Álvarez, M. (2025). *Atravesar el espejo: las subjetividades interseccionales adolescentes y las narrativas visuales de la cotidianidad desde la indagación poética*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Guillemin, M., y Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and «ethically important moments». *Research. Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Adlam, D., Henriques, J., Rose, N., Salfield, A., Venn, C., & Walkerdine, V. (1977). Psychology, ideology and the human subject. *Ideology and Consciousness*, 1, 15-56.
- Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M (2018). When the *Other* Arrives to the School. En E. Hultqvist, S. Lindblad y T. S. Popkewit (eds.), *Critical Analyses*



- of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (pp. 231-244). Springer International Publishing.
- Hernández-Hernández, F. (2025). Del Yo narrativo al Yo performativo en las trayectorias de vida de aprendizaje. En: A. Alonso-Sanz y R. Ramon. *Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de relatos. Historias de vida en educación*. (p. 3-10). Publicacions Universitat de València. <https://doi.org/10.7203/PUV-OA-9788491337799>.
- Hernández-Hernández, F. y Aberasturi-Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 133-144.
- Hernández-Hernández, F. y Correa Gorospe, J. M. (2024) (coords.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la Universidad*. Octaedro.
- Hollander, J.A. (2002). Resisting vulnerability: The social reconstruction of gender in interaction. *Social Problems*, 49, 474-496.
- Hollander, J.A., y Einwohner, R.L. (2004). Conceptualizing Resistance. *Sociol Forum* 19, 533-554. <https://doi.org/10.1007/s11206-004-0694-5>
- Hollway, W., Henriques, J., Venn, C., Urwin, C., y Walkerdine, V. (1984). *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. Routledge.
- Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes*. Gedisa.
- Lavee, E., & Itzchakov, G. (2023). Good listening: A key element in establishing quality in qualitative research. *Qualitative Research*, 23(3), 614-631. <https://doi.org/10.1177/14687941211039402>
- López Melero, M. (2001). Escuela pública y cultura de la diversidad: Un compromiso con la acción. En J. M. Sancho-Gil (Ed.), *Apoyos digitales para repensar la educación especial* (pp. 213-245). Octaedro.
- Matelli, F. (2015). Lo cotidiano en las prácticas artísticas contemporáneas: hacia el régimen poético-especulativo. El caso de Nicolás Lamas. En: P. Alsina y A. Rodríguez Granell (coord). *Art Matters II. Artnodes*. 16, 65-75. UOC .
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Mead, G. H. (1928/1972). *Espíritu, persona y sociedad*, 3ª ed.. Paidós.
- Miller, L. L. (1997). Not just weapons of the weak: Gender harassment as a form of protest for army men. *Social Psychology Quarterly*, 60(1), 32 -51. <https://doi.org/10.2307/2787010>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.
- Norris, J., y Sawyer, R. D. (2012). Toward a dialogic methodology. En J. Norris, R. D. Sawyer, y D. Lund (Eds.), *Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research* (p. 9-40). Left Coast Press.
- Ornelas, M. (2016). O papel da autoria da autoria dos jovens na relação entre o museu da arte contemporânea e a escola. Tesis doctoral en Artes y Educación, Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/105511>
- Pelias, R. J. (2018). *Writing performance and everyday life*. Routledge.
- Romm, N. (2020). Reflections on a post-qualitative inquiry with children/young people: exploring and furthering performative research ethics. *Forum: Qualitative Social Research*, 21 (1), art. 6. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>
- Sancho, J.M. (1987). *Entre pasillos y clases*. Sendai y Ministerio de Educación y Ciencia. [Disponible en: <https://cutt.ly/jPXDLY6>



- Sancho, J. M. (Coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Octaedro. <https://cutt.ly/Ef63S0t>
- Sancho, J.M., y Hernández, F. (1985). *Interacción ambiental en el parvulario*. (segunda edición). ICE UB. [Disponible en: <https://hdl.handle.net/2445/149842>]
- Sancho, J.M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, T., Simó, N. y Sánchez-Cortés, E. (1988). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso (segunda edición la primera de 1993 publicada por el CIDE.). Octaedro.
- Sancho-Gil, J. M. (ed.) (2025). *Trayectorias de vida de aprendizaje de jóvenes universitarios. El valor del relato y la escucha atenta*. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial. <https://cutt.ly/QtcLnCn8>
- Sawyer, R. D., y Norris, J. (2013). *Duoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Schultz, C. (2017). Working the ruins of collaborative feminist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(6), 505–518. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1250175>
- Soto Calderón, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 2-19.
- Tomlinson, A. (1998). POWER: Domination, Negotiation, and Resistance in Sports Cultures: Domination, Negotiation, and Resistance in Sports Cultures. *Journal of Sport and Social Issues*, 22(3), 235-240. <https://doi.org/10.1177/019372398022003001>
- Walmsley, J., y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: past, present and futures*. Jessica Kingsley.
- Weitz, R. (2001). Women and their hair: Seeking power through resistance and accommodation.” *Gender & Society*, 15, 667–686.

Notas

¹ Este artículo parte de una comunicación presentada en las X Jornadas de Historias de Vida en Educación: Historias de resistencia. <https://cutt.ly/ZtXqbpUk>

² Universidad de Barcelona

³ Universidad de Barcelona

⁴ Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287. 2008-2011.

⁵ Generalitat de Catalunya, Secretaria per la immigració – AGAUR. 2010 ARF1 00039. 2011–2012. <https://cutt.ly/1tUPmgrW>

⁶ European Commission 014-1-DE02-KA202-001430. 2014-2017.

⁷ Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-2232. <https://webs.esbrina.eu/cecace/proj-profuni.html>

⁸ Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876, 2006-2009.