



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024-25

**CUERPOS QUE ENSEÑAN. UNA EXPLORACIÓN
AUTOETNOGRÁFICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE
UNA PERSPECTIVA TRANSFEMINISTA.**

**BODIES THAT TEACH. AN AUTOETHNOGRAPHIC
EXPLORATION OF TEACHING PRACTICE FROM A
TRANSFEMINIST PERSPECTIVE.**

ESPECIALIDAD: JUNIO

APELLIDOS Y NOMBRE: ERIC CARVAJAL RODRÍGUEZ

CONVOCATORIA: JUNIO

CURSO: 2024-25

TUTORA: Marta Lage de la Rosa.

Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación

Física. Facultad de Educación.

ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave.....	2
2. Introducción o planteamiento del problema.....	3
3. Fundamentación teórica y estado de la cuestión.....	6
3.1. Autoetnografía crítica/artística.....	6
3.2. El cuerpo como lugar de saber.....	8
3.3. Jo Spence: cuerpo enfermo, imagen y autoterapia.....	10
3.4. Educación emocional, ternura y desobediencia.....	12
3.5. Neurodivergencia, aprendizaje sensorial y disidencia epistémica.....	14
4. Objetivos.....	17
5. Metodología.....	18
6. Resultados.....	18
6.1. Ejes de la investigación autoetnográfica.....	18
6.1.1. Poder.....	19
6.1.2. Amor: el aula como espacio seguro.....	21
6.1.3. Cuerpo e identidad: neurodivergencia y disidencia no binaria.....	23
6.2. Producción artística. lo que vi cuando me miraron: manual de lo oculto.....	29
6.2.1. Qué es (descripción e intención).....	29
6.2.2. Cómo se organiza. Formato.....	30
6.2.3. Qué contiene.....	30
6.2.4. Cómo encarna los ejes tratados.....	31
6.2.5. Relación con la obra pedagógica.....	31
6.3. Resonancias en el aula: obras del alumnado.....	32
6.3.1. El armario de las posibilidades.....	33
6.3.2. Mi autismo.....	33
6.3.3. No valgo lo suficiente.....	34
6.3.4. El silencio de oriente.....	35
6.3.5. Mi Pantano.....	35
6.3.6. Otros ecos.....	36
6.3.7. La producción como co-construcción.....	36
7. Discusión de los resultados.....	37
7.1. Sobre mi producción artística e investigadora.....	37
7.2. Sobre la producción del alumnado y mi experiencia docente.....	39
8. Conclusiones.....	40
8.1. Conclusiones generales.....	40
8.2. Relación con la profesión docente.....	45
8.3. Limitaciones del estudio.....	47
8.4. Futuras líneas de trabajo.....	48
8.5. A modo de cierre.....	49
9. Referencias bibliográficas.....	50
10. Anexos.....	53
ANEXO 1. Trabajos realizados por los alumnos.....	53
ANEXO 2. Obra.....	57

AGRADECIMIENTOS

Creo que siempre que se puede, hay que dar las gracias, aunque a veces parezcan pocas palabras para tanto sentimiento.

A mi abuela, María Rosa Rodríguez Afonso: *te quiero más que a mi vida, más que a nada ni nadie en este mundo.*

A Marta Lage de la Rosa, mi tutora, por su ayuda, cuidado y por validar en mí la enseñanza y la investigación desde otra mirada.

A José Luis Cueto Lominchar, que aunque no fue tutor oficial, lo ha sido con sus ideas y lo compartido en el pasado; la idea del contenedor terminó siendo clave.

A Ana Silva Grao, por acompañarme en este año de la forma más humana posible.

A mis niños del instituto Cardenal Cisneros, a mis amigos, a Eric y Beatriz, y también, por una vez, a mí.

Y a Aitor, que me enseñó a dejarme ver, a sentirme en paz y que el amor puede ser tranquilo, aunque yo en su momento no lo supe ni pude valorar. De esa experiencia nace, en buena medida, este trabajo.

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

RESUMEN

Este trabajo final de máster explora la autoetnografía artística como metodología para investigar las relaciones entre identidad, cuerpo, poder y neurodivergencia desde una experiencia situada. A través de una aproximación crítica y encarnada, el proyecto entrelaza una investigación teórica con una práctica artística, que no funciona como ilustración, sino como discurso en sí mismo. La obra que acompaña al trabajo forma parte del proceso de investigación, y se construye como un espacio de resistencia, vulnerabilidad y reapropiación narrativa. El texto articula un diálogo entre teorías feministas, pedagogías críticas, estudios sobre diversidad y metodologías de la investigación cualitativa, en especial la autoetnografía y sus ramificaciones performativas y artísticas. El punto de partida es la experiencia personal de le autore, tanto en su vivencia íntima como en el contexto del aula, entendida como un lugar desde donde pensar estructuras más amplias. A partir de esta base, se abordan temas como el poder epistemológico de lo personal, la tensión entre visibilidad y borrado, y la producción de conocimiento desde lo marginal o lo que ha sido históricamente silenciado. La propuesta se sitúa en la intersección entre arte e investigación, activando una mirada que politiza la subjetividad, el dolor, la memoria y la corporalidad. En este sentido, el TFM se posiciona como un ejercicio metodológico y vital, en el que la creación deviene forma de análisis y donde el cuerpo que escribe, siente y produce se convierte en agente de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: autoenografía artística, identidad, poder, cuerpo, género, neurodivergencia, pedagogía crítica

ABSTRACT

This master's thesis explores artistic autoethnography as a methodology to investigate the relationships between identity, body, power, and neurodivergence from a situated experience. Through a critical and embodied approach, the project weaves together theoretical research with artistic practice, which does not serve as an illustration but stands as a discourse in its own right. The accompanying artwork is part of the research process itself and emerges as a space of resistance, vulnerability, and narrative reappropriation. The written text engages in dialogue with feminist theories, critical pedagogies, diversity, and qualitative research methodologies, particularly autoethnography and its performative and artistic variations. The point of departure is the

author's personal experience —both intimate and in the classroom— understood as a lens through which to reflect on broader social structures. From this foundation, the thesis addresses topics such as the epistemological power of the personal, the tension between visibility and erasure, and the production of knowledge from the margins or from what has historically been silenced. The proposal situates itself at the intersection of art and research, activating a perspective that politicizes subjectivity, pain, memory, and embodiment. In this sense, the thesis positions itself as both a methodological and vital exercise, where artistic creation becomes a form of analysis, and the body that writes, feels, and produces becomes an agent of knowledge.

KEYWORDS: artistic autoethnography, identity, power, body, gender, neurodivergence, critical pedagogy

2. INTRODUCCIÓN O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Escribir este trabajo es una forma de continuar hablando después de haber callado demasiado tiempo. No se trata solo de pensar la educación desde fuera, desde el deber ser, desde lo esperable, sino de escribir desde dentro, desde lo que duele, lo que inquieta, lo que se fuga. Escribir, aquí, es una forma de habitar el aula de nuevo, de forma diferida pero no menos encarnada. Y también, quizás, una forma de devolverle algo a ese espacio que me movió.

Este Trabajo de Fin de Máster parte de una vivencia situada: mi experiencia durante el periodo de prácticas en un instituto de educación secundaria. Una experiencia que no fue neutral ni transparente, sino atravesada por afectos, fricciones, gestos de violencia cotidiana y también por pequeñas potencias inesperadas. Desde ahí, lo que me propongo no es tanto evaluar o proponer una mejora didáctica al uso, sino comprender qué sucede —en mí, en otros, entre nosotros— cuando el aula se habita desde una corporalidad no binaria, desde una mente neurodivergente, desde una pedagogía que no pide permiso.

Mi posicionamiento no es accesorio ni anecdótico: soy una persona trans y no binaria, soy neurodivergente, y esto atraviesa tanto mi forma de enseñar como de mirar el mundo. No escribo desde una supuesta neutralidad académica, sino desde lo que Preciado denomina una «somateca», un archivo político viviente. “Prefiero mi nueva condición de monstruo a la de mujer u hombre, porque esa condición es como un pie que

avanza en el vacío y señala el camino a otro mundo” (Preciado, 2008, p. 42). Ese pie en el vacío es el que escribe este texto.

A lo largo de mi formación —y también de mi vida— he aprendido a hablar el lenguaje del sistema, a “traducirme” para ser escuchado. Como Pedro el Rojo, el simio que aprendió el lenguaje del amo, he tenido que conquistar la palabra en un entorno que no me fue pensado. “Yo, como cuerpo trans, como cuerpo de género no binario, al que ni la medicina, ni la ley, ni el psicoanálisis reconocen el derecho a la palabra (...), he aprendido el lenguaje del patriarcado colonial” (Preciado, 2020, p. 19). Este trabajo es parte de ese gesto: hackear las formas de producir conocimiento dentro del sistema académico para afirmar que *sí*, las personas queer también podemos teorizar, investigar, producir saber sobre nosotres mismas. Este trabajo es un hackeo afectivo, metodológico y político.

En coherencia con esto, opto por una metodología autoetnográfica y artística. Porque no puedo —ni quiero— separarme de lo que escribo. Porque el cuerpo que investiga es también el cuerpo que enseña, que sufre, que se repliega, que desea. Como dice McKenzie Wark, “resultará que encontrar un género (en el texto) no está desconectado de encontrar un género (en la carne)” (2025, p. 184). En lugar de buscar objetividad, busco apertura: a lo incierto, a lo que emerge, a lo que no encaja del todo. Me sitúo en el cruce de caminos, en la indefinición, en lo que la investigación *a/r/tográfica* nombra como *in-between spaces* —espacios de tránsito donde el conocimiento se produce en el movimiento, no en la fijeza— (Irwin et al., 2004).

Y es que mi práctica docente fue profundamente atravesada por estas cuestiones. Desde el aula como espacio de tensión hasta el diseño de propuestas artísticas con mis alumnos, cada decisión fue también un acto de lectura del mundo. Lo que allí ocurrió me *movió*: me afectó, me incomodó, me despertó. Y esa es la raíz de este trabajo. En inglés, *it moved me* implica más que emoción: implica desplazamiento, alteración, acción. Este texto es una forma de responder a esa sacudida, y también de compartirla.

El formato elegido —un contenedor/archivo/libro-objeto— no es un simple capricho estético, sino una decisión metodológica. Quiero que el soporte material del trabajo refleje el tipo de conocimiento que intento producir: sensible, abierto, multisensorial, afectivo. Sarah Ahmed (2018) lo explica con una imagen precisa: “Quizá cuando recompones las piezas estás recomponiéndote a ti misma. El feminismo es bricolaje: es una forma de autoensamblaje” (p. 48). Este trabajo es bricolaje, archivo, herida y ensamblaje.

Desde el punto de vista institucional, este TFM se inscribe dentro de la línea “Elaboración de trabajos teórico-prácticos acerca del diseño y análisis de situaciones de enseñanza para la Educación Secundaria”, ya que parte de una experiencia real de docencia en prácticas y propone un análisis situado de dicha experiencia. A través de una metodología narrativa, performativa y autoetnográfica, examino cómo las dinámicas de género, neurodivergencia, autoridad y afecto atraviesan el aula. A su vez, el trabajo se puede vincular también con la línea “Diseño y desarrollo de materiales y actividades para alumnado de educación compensatoria”, en tanto que plantea propuestas pedagógicas sensibles a la diversidad cognitiva, afectiva y de género, con un claro enfoque reparador y emancipador.

Asimismo, este trabajo transita por distintos ejes entrelazados que conforman su espina dorsal teórico-metodológica. No se trata de categorías fijas ni de bloques temáticos cerrados, sino de recorridos que se nutren mutuamente y que dan cuerpo a la investigación. Algunos de estos ejes son la autoetnografía crítica y artística, el cuerpo como lugar de saber, y la neurodivergencia como disidencia epistémica, entre otros. Cada uno de ellos funciona como una lente o una puerta, una forma de desmenuzar lo vivido sin perder su textura, y serán desarrollados como parte del marco teórico.

Por otro lado, el libro-objeto que constituye la parte autoetnográfica del proyecto también se organiza en “rincones”¹, pero esta vez entendidos como ejes afectivos y políticos que emergieron directamente de lo vivido en el aula. No fueron temas predefinidos, sino fragmentos que surgieron de lo que me atravesó: el amor en el aula, la posibilidad (o no) del aula como espacio seguro, las dinámicas de poder y de autoridad, y la presencia de la identidad en contextos educativos. Algunos de estos rincones se abren hacia dentro —como los relativos al género o a la neurodivergencia— y otros se abren hacia el afuera, hacia el vínculo pedagógico, el deseo de aprender o enseñar, y las tensiones institucionales. Estos serán desarrollados en el apartado de resultados.

Finalmente, podemos señalar que la pregunta guía que articula este trabajo es: ¿Qué aprendizajes emergen cuando habito el aula desde mi experiencia encarnada como persona neurodivergente y no binaria?

¹ Utilizo el término *rincones* en lugar de *cajones*, que fue mi primera elección, porque considero que dialoga de forma más orgánica con el contexto educativo en el que se inscribe este trabajo. En pedagogía, los “rincones” son espacios diferenciados dentro del aula que permiten una exploración autónoma, sensible y diversa de materiales, lenguajes o intereses. Al igual que en esos espacios escolares, cada “rincón” de este libro-objeto está pensado como una invitación a detenerse, a mirar desde otro lugar, a explorar sin una lógica jerárquica o lineal.

Sin embargo, no formulé una hipótesis en el sentido tradicional, porque no pretendo verificar nada, ni demostrarlo. Esta investigación no busca resultados generalizables, sino verdades situadas. Se mueve desde el deseo de desplegar, no de probar; de compartir, no de convencer. Como dice Laurel Richardson (2005), escribir es una forma de investigación (p. 923–948). Y en ese sentido, este trabajo es tanto una investigación como una forma de vida.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. Autoetnografía crítica/artística

"Lo personal es político", proclamaban las feministas de la segunda ola. Esta afirmación, lejos de ser una consigna obsoleta, sigue interpelando hoy las formas en las que producimos conocimiento, enseñamos y habitamos los cuerpos. Nombrar lo vivido, darle forma estética, investigarlo desde dentro, es también un gesto político. Porque lo que no se nombra no existe. Y lo que no existe, no accede a la legitimidad ni a la dignidad.

La autoetnografía crítica —y más específicamente la autoetnografía artística— es una metodología cualitativa que gana cada vez más espacio en la investigación educativa, artística y social. Tradicionalmente descalificada por su supuesto carácter "subjetivo" o "no científico", hoy se presenta como una vía poderosa para visibilizar saberes encarnados, situados, sensibles y contrahegemónicos, especialmente en el campo de la educación y la construcción identitaria.

Como señala bell hooks, "todos nosotros llevamos al aula conocimiento experiencial y este conocimiento puede mejorar nuestra experiencia de aprendizaje" (2021, p. 106). Cuando el aula se convierte en un lugar donde la experiencia personal no es silenciada sino reconocida como vía legítima de saber, la jerarquía epistémica tradicional se resquebraja. Esta afirmación está en el corazón de la autoetnografía como práctica pedagógica transformadora.

Desde esta perspectiva, autoras como Carolyn Ellis (2000), Stacy Holman Jones (2005) o Tami Spry (2001) han desarrollado enfoques en los que la escritura se convierte en un acto de investigación, expresión y subversión. Por ejemplo, Spry propone la *autoetnografía performativa*, en la que el cuerpo no solo narra sino que se convierte en medio y mensaje: una forma de conocimiento que ocurre en la acción, en la puesta en

escena de la experiencia. Ellis, por su parte, plantea la *autoetnografía evocativa* como un género híbrido que desafía las convenciones académicas tradicionales y apuesta por una ciencia social emocionalmente comprometida. Estos enfoques comparten una idea central: la subjetividad no es una falla metodológica, sino un lugar legítimo desde donde pensar el mundo.

En el ámbito artístico-educativo, esta línea metodológica se entrelaza con la noción de *a/r/tografía*, desarrollada por Rita L. Irwin. La *a/r/tografía* propone una forma de investigar que fusiona las identidades de artista (a), investigadora (r) y docente (t), situándose en los intersticios:

To live the life of an artist who is also a researcher and teacher is to live a life of awareness, a life that permits openness to the complexity around us, a life that intentionally sets out to perceive things differently. [Vivir la vida de un artista que también es investigador y docente es vivir una vida de conciencia, una vida que permite la apertura a la complejidad que nos rodea, una vida que intencionalmente se propone percibir las cosas de manera diferente] (Irwin, 2004, p. 33)

Este enfoque reconoce la complejidad de los procesos creativos como fuentes legítimas de conocimiento. Más aún, la producción artística no se reduce a ilustrar una teoría: es en sí misma una forma de pensamiento, un modo de estar-en-el-mundo y de generar sentido. Como señala Irwin (2004), "They are living their work... integrating knowing, doing, and making through aesthetic experiences that convey meaning rather than facts" [Están viviendo su obra... integrando el saber, el hacer y el crear a través de experiencias estéticas que transmiten significado más que hechos] (p. 34).

En el contexto español, esta forma de investigación situada y encarnada ha cobrado fuerza gracias a la docente e investigadora de la UCM Ana Serrano Navarro, cuyo enfoque se centra en legitimar la autoetnografía artística como herramienta de transformación y reflexión identitaria, especialmente en la formación de profesionales de la educación social, la enseñanza y la arteterapia. En su investigación, destaca cómo los procesos creativos no solo permiten narrar una vivencia, sino que abren espacios de reconstrucción subjetiva que tienen un impacto profundo en la práctica educativa. Como señalan López y Serrano (2024), la autoetnografía artística permite comprender procesos vitales y abrir nuevas formas de significación de la experiencia. "La autoetnografía artística personal en forma de libro de artista y otros lenguajes creadores se analiza como

una forma auto-etnográfica en la formación de la profesión docente y relacionada con los cuidados” (p. 143).

Lejos de tratarse de una práctica solipsista, su propuesta articula lo personal y lo colectivo, lo sensible y lo político. A través de la creación artística, se propone una forma de resistencia epistémica frente al canon, al tiempo que se habilita una pedagogía más inclusiva, situada y afectiva. Esta línea se ha consolidado en congresos, publicaciones académicas y premios a la innovación docente, lo que demuestra que la autoetnografía artística ya no es una rareza, sino una vía de conocimiento cada vez más reconocida.

Al integrar experiencia personal, estética y teoría crítica, esta metodología cuestiona los límites entre objetividad y subjetividad, entre conocimiento válido y no válido, entre lo académico y lo íntimo. Como señala Springgay, “subjectivities are inherently unfixed, unknowable, and uncertain” [las subjetividades son inherentemente inestables, incognoscibles e inciertas] (2008, p. 60), lo cual supone un giro metodológico y epistemológico fundamental: la verdad no está fuera de nosotras, sino que se construye en el hacer, en el cuerpo, en la relación.

Esta crítica al paradigma de la objetividad no es exclusiva de la autoetnografía. Como ha señalado Sandra Harding (1986), toda producción de conocimiento parte de un “lugar de enunciación”, y pretender neutralidad es ocultar las condiciones de producción del discurso. Donna Haraway lo sintetiza con precisión al hablar de los “conocimientos situados”: “No hay visión desde ninguna parte, solo visiones desde cuerpos limitados, localizados, capaces de conexión” (Haraway, 2023).

La autoetnografía crítica/artística se convierte así no solo en una herramienta metodológica, sino también en una forma de resistencia epistemológica frente al borrado de las voces disidentes, como en este caso, las identidades no binarias y neurodivergentes. Nombrar(se), narrar(se), representar(se), es una forma de existir. Y existir, en estos márgenes, es ya una forma de transformación, reconocimiento y dignidad.

3.2. El cuerpo como lugar de saber

Durante siglos, la tradición epistemológica occidental ha separado mente y cuerpo, asignando a la primera la racionalidad, el conocimiento y la verdad, y al segundo, la pasividad, la emoción, lo instintivo. Esta jerarquía no es neutra: como recuerda bell hooks (2021), tiene raíces patriarcales, coloniales y capitalistas. El cuerpo, lo corporal, ha sido históricamente expulsado del aula, de la investigación, del saber legítimo. Cuanto

más abstracto y desprovisto de materia se percibe un conocimiento, más valor se le otorga socialmente (p. 12–13). Esta escisión mente-cuerpo no solo reproduce estructuras de poder, sino que niega formas de saber situadas, encarnadas y afectivas.

Nombrar el cuerpo como fuente de conocimiento es entonces un acto político. Es situarlo como espacio de producción epistemológica, pero también de resistencia y de transformación. Como señala Silvia Rivera Cusicanqui (2010), el cuerpo ha sido históricamente objeto de colonización epistémica: no solo se le ha separado del saber, sino que se le ha considerado un impedimento para producirlo. En su crítica a la colonialidad del saber, Cusicanqui nos recuerda que conocer desde el cuerpo es también desobedecer las jerarquías que privilegian lo racional, lo abstracto, lo universal.

En esta misma línea, Judith Butler (2023) problematiza la materialización del cuerpo como un proceso performativo: no existe un cuerpo anterior al discurso, sino que el cuerpo se constituye a través de él. Lo corporal, lejos de ser esencia o naturaleza, es ya una construcción histórica, atravesada por normas de género, raza y clase. Desde esta perspectiva, no solo habitamos un cuerpo, sino que somos producidas por él, y a la vez lo performamos, lo reescribimos, lo desviamos. El cuerpo deviene así campo de batalla semiótico: lugar donde se inscriben y también se desestabilizan las normas.

Paul B. Preciado (2008), en *Testo yonqui*, radicaliza esta idea al proponer su cuerpo como laboratorio, archivo y campo de intervención política. Habla de su tránsito corporal como una práctica tecno-somática, una suerte de hackeo bioquímico. Escribe que su cuerpo es una ficción somática, una máquina de producción de saber. Esta lectura es crucial para este trabajo: el cuerpo no es solo objeto de estudio, sino herramienta metodológica. La experiencia vivida, manipulada, transformada —desde la autohormonación hasta el arte— se convierte en fuente legítima de conocimiento. Conocer es modificar, intervenir, experimentar. El cuerpo ya no es lo que nos han dicho que es, sino lo que hacemos con él.

En la escuela, sin embargo, el cuerpo sigue siendo silenciado. bell hooks (2021) recuerda que al tratar de evocar los cuerpos de sus profesores, no logra recordarlos: eran presencias abstractas, descorporizadas, voces sin carne. El aula moderna, herencia del racionalismo blanco y burgués, sigue funcionando como espacio de disociación. Se aprende con la cabeza, se sientan cuerpos obedientes, se repiten palabras ajenas. “El cuerpo no habla”, nos enseñaron, “y si habla, no hay que escucharlo”².

² Matija, M. (2023). *Niñapájaroglaciár*. Editorial Almadía, p. 52. Aunque se trata de una obra narrativa, su potencia poética y pedagógica contribuye a la construcción del marco

Frente a esto, la pedagogía crítica y feminista propone un reencuentro con lo corporal como condición para una educación transformadora. “To transgress we must return to the body” [Para traspasar debemos volver al cuerpo], dice hooks (1995). Acordar el cuerpo como lugar en el proceso educativo implica reconocerlo como archivo de memoria, como espacio de relación y como frontera que puede ser también punto de encuentro. No se trata solo de hablar *sobre* los cuerpos, sino de permitir que los cuerpos hablen, se muevan, se expresen, existan.

Acordar el cuerpo es también, como dice la activista feminista Pamela Palenciano³, reconocer que los cuerpos no son neutros. Entrar al aula con un cuerpo no binario, racializado, neurodivergente o no conforme, es ya hacer política. No porque ese cuerpo hable explícitamente de su diferencia, sino porque su sola presencia interpela los códigos normalizados del espacio educativo. Acordar el cuerpo es permitir que el conocimiento brote desde la piel, la voz, la respiración, la emoción. Es desobedecer la jerarquía que subordina la experiencia al contenido, el sentir al saber.

En este marco, el cuerpo como lugar de saber no es una metáfora, sino una estrategia epistémica. Es desde el cuerpo desde donde nos preguntamos, nos narramos y nos transformamos. Es con el cuerpo que educamos, que aprendemos, que acompañamos. Y es también desde el cuerpo que se pueden imaginar otros modos de enseñar, más afectivos, más situados, más humanos. Lejos de la promesa tecnocientífica del transhumanismo blanco y *cis*⁴, que aspira a trascender lo corporal como si fuera un obstáculo, este enfoque propone justo lo contrario: habitar el cuerpo como condición de posibilidad para conocer el mundo y transformarlo.

3.3. Jo Spence: cuerpo enfermo, imagen y autoterapia

Habitar el cuerpo como lugar de saber implica también atender a sus heridas, a su fragilidad, a su memoria doliente. Si, como decíamos, el cuerpo no es obstáculo sino teórico-emocional de este trabajo. A partir de ahora, se referencia en el cuerpo del texto directamente.

³ Con ánimo de contextualizar: Pamela Palenciano es actriz, activista feminista y comunicadora. Su monólogo “No solo duelen los golpes” ha sido representado en cientos de centros educativos en el Estado español y aborda las violencias machistas desde la experiencia encarnada. Su trabajo ha contribuido de forma notable a visibilizar el cuerpo como lugar político y de resistencia.

⁴ Uso aquí el término *cis* —en lugar del término médico-académico *cisgénero*— porque forma parte de un lenguaje activista y afectivo que reivindica las vivencias encarnadas frente a los discursos clínicos que patologizan las identidades disidentes. La mención al “transhumanismo blanco y cis” alude a las narrativas tecnocientíficas que buscan trascender el cuerpo, reproduciendo modelos de poder hegemónicos, excluyentes y despolitizados, en la mayor parte de las ocasiones abogando por la eugenesia.

condición de posibilidad del conocimiento, también lo es del sufrimiento, la opresión y, eventualmente, de la sanación. En este sentido, la obra de Jo Spence constituye una referencia clave: su trabajo con la fotografía no solo documenta la experiencia de un cuerpo enfermo —el suyo, atravesado por el cáncer y el sistema médico—, sino que convierte ese registro en un proceso de autoconocimiento, denuncia y *autoterapia*.

Para Spence, la imagen no es neutra ni estética: es una herramienta crítica. A través de su serie *The Picture of Health*⁵, la artista pone en escena su enfermedad como una forma de reapropiación del cuerpo y del relato, desplazando la mirada médica y objetivadora para narrarse desde otro lugar: el de la mujer, la paciente, la artista, la militante. En sus propias palabras: “Photography can be a means to explore how we feel, not just how we look” [La fotografía puede ser un medio para explorar cómo nos sentimos, no solo cómo nos vemos] (Spence, 1995). La imagen, entonces, se vuelve un espejo donde el yo herido puede empezar a reconstituirse, no desde la cura clínica, sino desde una mirada poética, política y afectiva.

Este enfoque encuentra resonancia en el uso que hago de la autoetnografía artística, donde el cuerpo —mi cuerpo— es a la vez archivo, campo de batalla y lugar de reencuentro. Si bien mi práctica no se vale exclusivamente de la fotografía como soporte, sí comparte con Spence la voluntad de exponer lo que duele y lo que transforma. Mis heridas se escriben, se dibujan, se piensan. Como ella, me hago preguntas con y desde la experiencia encarnada. Hablamos, en este sentido, de autorretrato.

En este mismo gesto se inscribe también la propuesta que formulé durante mis prácticas docentes, cuando invité a mis alumnos a construir sus propios proyectos personales bajo el título *Reliquias personales o Las piezas que me conforman*. Lo que emergió de ahí fue profundamente corporal: dibujos del dolor, relatos sobre el cuerpo, collages de recuerdos inscritos en la materia. Sus trabajos no fueron simplemente ejercicios escolares, sino pequeñas ceremonias de autoexploración, de darse a ver sin juicio. Muchos de ellos hablaban, sin decirlo, desde cuerpos atravesados por la ansiedad, el miedo, la identidad, la pérdida. De algún modo, aquello fue también arteterapia —no en el sentido clínico, sino en el sentido profundo de sanar mirándose⁶.

⁵ Esta serie ha sido ampliamente discutida en diversas fuentes, incluyendo artículos y exposiciones. Una referencia útil sobre esta serie es el siguiente artículo: Molina, Á. (2005, 10 de diciembre). Otra manera de ver en la oscuridad. *El País*. https://elpais.com/diario/2005/12/10/babelia/1134173167_850215.html

⁶ Consultar Anexo 1 para ver selección de producciones artísticas del alumnado.

Volviendo a Spence, si Preciado proponía hackear el cuerpo, intervenirlo, “pervertirlo” como forma de resistencia⁷, ella —Spence—, nos enseña que también es posible repararlo desde dentro, pero no al margen del lenguaje o la imagen, sino precisamente a través de ellos. Así, en ambos casos, el cuerpo aparece como lugar de producción de sentido y de politización radical. No se trata ya de ocultar lo enfermo, lo roto, lo no-normativo, sino de visibilizarlo para poder pensarnos, narrarnos y acompañarnos mejor.

Desde aquí, el siguiente paso nos lleva de forma natural a preguntarnos por las pedagogías del cuidado, de la emoción y de la desobediencia: ¿qué lugar tiene la ternura en estos procesos? ¿cómo educamos desde la herida sin romantizar el dolor, pero sin negarlo? ¿qué implicaciones tiene dejar que el aula se impregne de humanidad, de lo que somos, sin filtros ni anestesia?

3.4. Educación emocional, ternura y desobediencia

Volver al cuerpo, habitarlo, visibilizarlo, narrarlo: esa ha sido hasta ahora la dirección de esta escritura. Pero desde ahí no se trata solo de mirar(se), sino también de imaginar cómo sostener(se), cómo acompañar(se), cómo educar desde un lugar más blando, más abierto, más humano. La pedagogía, entendida desde este enfoque, no puede sostenerse sobre la pretensión de objetividad ni sobre la verticalidad autoritaria de quien “sabe”. Requiere, más bien, abrir la puerta a una educación que se construye desde la emoción compartida, el cuidado mutuo y la ternura como forma política.

Es desde este lugar que la ternura puede ser entendida como un acto radical, como una desobediencia. En un sistema que premia la competitividad, el control, la rigidez y la lógica del rendimiento, enseñar desde la vulnerabilidad y la escucha no es solo contracultural: es revolucionario. Como decía bell hooks, “enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas” (2021, p. 35). Esa es la desobediencia de la que aquí hablamos: no la confrontación explícita, sino la decisión firme de anteponer el vínculo al mandato, la presencia a la evaluación, el amor al poder.

⁷ Pau B. Preciado (2008) desarrolla el concepto de *farmacopornografía* para describir el régimen contemporáneo de control de los cuerpos a través de la biotecnología y los discursos sexuales. En *Testo yonqui*, narra su experiencia tomando testosterona como experimento político y epistemológico, desde su lugar como lesbiana no binaria. Su propuesta sirve aquí como punto de cruce entre la intervención corporal y la escritura encarnada, que también atraviesa esta investigación.

No se trata, en ningún caso, de romantizar el aula, ni de proyectar una fantasía terapéutica sobre el espacio educativo. Pero sí de reconocer que la educación, si quiere ser significativa, tiene que implicar al cuerpo entero: las ideas, sí, pero también los afectos, las heridas, los silencios. No puede haber transformación sin implicación. Como dice hooks, “la emoción se genera a través del esfuerzo colectivo” (2021, p. 30), y el aula puede —si se lo permite— convertirse en una comunidad afectiva donde aprender a convivir, no desde la sumisión o la jerarquía, sino desde la co-presencia.

Esta mirada resuena con las pedagogías de Freire (1970), quien ya advertía que nadie educa a nadie y, de la misma manera, nadie se educa solo: sino que los seres humanos se educan en comunión. E igualmente resuena con la propuesta de Montessori, quien hablaba de preparar un entorno que permita al ser humano crecer con dignidad, desde su singularidad, sin violentarlo. Hay aquí un hilo común que recorre a todas estas autoras y autores: una apuesta por una educación situada, que se enraíza en los cuerpos concretos que habitan el aula, y que reconoce que enseñar y aprender son, en el fondo, actos profundamente afectivos.

En este sentido, pensar en la ternura como una herramienta pedagógica no es una propuesta ingenua ni blanda: es una estrategia epistemológica. Frente a la lógica del aula como mini reino del docente —donde se ejercita el poder por el poder, como señala hooks (2021, p. 29)—, se propone otra cosa: un espacio de horizontalidad imperfecta, pero honesta. El problema no es el conocimiento, sino cómo se transmite, desde dónde, con qué cuerpos y hacia qué horizontes.

Como se sugiere en la novela *Niñapájaroglaci* (Matija, 2023), “la escuela era el lugar en el que tenía que cantar himnos que no entendía y repetir rezos que no eran míos y que por eso no hacían magia” (p. 53). Esa imagen de la escuela como un espacio deshabitado de sentido, vacío de verdadera conexión, es precisamente lo que se quiere deshacer. Porque educar no debería consistir en domesticar, sino en despertar. No en ordenar lo vivo, sino en acompañarlo.

Desde mi experiencia, esta forma de enseñar se construye también desde lo que una decide mostrar: lo que se visibiliza y lo que se oculta en el aula. Por eso es tan importante para mí no esconder mi identidad, ni mis dudas, ni mis heridas. No porque sea necesario contarlo todo, sino porque creo profundamente que mostrar(se) es también enseñar. Como educadores, tenemos la responsabilidad de ser personas autorrealizadas, no para alcanzar una perfección inalcanzable, sino para no hacer daño desde nuestras propias ausencias.

En este punto, la ternura se convierte en práctica política, en acto de resistencia frente al poder normativo que dicta cómo debe ser el aula, quién puede hablar, qué debe aprenderse y cómo deben ser los cuerpos que aprenden. La ternura desestabiliza esa gramática del control, no como un gesto blando, sino como un gesto valiente: el de permitir que el aula sea un lugar donde cabemos todas las personas, con nuestras heridas, nuestras dudas, nuestras disidencias.

Desde aquí, el camino nos lleva hacia una pedagogía que desafía no solo la idea de normalidad, sino también las jerarquías epistémicas que separan la mente del cuerpo, el conocimiento de la emoción. Y ahí, ya sí, toca pensar en cómo se aprende cuando se vive en los márgenes de lo que se considera “normal”: cuando el cuerpo es neurodivergente, cuando se piensa con las manos, cuando se habita la herida como una forma de saber.

3.5. Neurodivergencia, aprendizaje sensorial y disidencia epistémica

“Si vibro con vibraciones distintas a las tuyas, ¿debes concluir que mi carne es insensible?” se preguntaba Claude Cahun en *Confesiones Inconfesas* (2021). Esta frase, aparentemente poética, encierra una pregunta profundamente política: ¿es posible que otras formas de sentir, de aprender, de estar en el mundo, sean sistemáticamente malinterpretadas como déficit, como error, como patología?

Desde una mirada transfeminista y antinormativa, este trabajo se posiciona en defensa de los cuerpos y las mentes que vibran en otras frecuencias, y que, por ello mismo, han sido históricamente silenciados, medicalizados o marginados del relato hegemónico del conocimiento. No se trata solamente de una cuestión diagnóstica, sino epistemológica: ¿quién decide qué es saber? ¿Qué formas de aprendizaje cuentan como válidas? ¿Qué cuerpos son considerados legítimos a la hora de producir conocimiento?

Tal como lo define Sayak Valencia en *Transfeminismos y políticas postmortem* (2021), el transfeminismo no se limita a una ampliación del feminismo tradicional, sino que propone un marco político más amplio:

No se reduce a la incorporación del discurso transgénero al feminismo, ni se propone como una superación de los feminismos; sino como una red que considera los estadíos de tránsito, de migración, de mestizaje, de vulnerabilidad, de raza, clase y género y los articula con la memoria histórica de los movimientos sociales de insurrección, para abrir espacios y campos discursivos a todas aquellas prácticas y sujetos de la contemporaneidad, y de

los devenires minoritarios, que no son considerados de manera directa por el feminismo hetero-blanco-biologicista e institucional. (p. 17)

Esta definición no solo sitúa los transfeminismos más allá de una ampliación identitaria, sino que permite articularlos como marcos teóricos capaces de desafiar la epistemología hegemónica y de imaginar formas pedagógicas centradas en el cuerpo, la emoción y la disidencia.

Durante mis prácticas docentes, me encontré con muchos estudiantes que no encajaban en la norma escolar. Algunas de estas personas no estaban diagnosticadas como neurodivergentes, pero su manera de estar en el aula, de procesar la información, de relacionarse con el entorno, evidenciaba una sensibilidad distinta. Esto no se podía ver con evaluaciones estandarizadas ni con miradas rápidas: hacía falta tiempo, atención, una energía sensible. Hacía falta ternura. Fue a través de espacios de confianza, de escucha sin juicio y de vínculos construidos sin jerarquía, que muchos de ellos empezaron a compartirse. Y no desde lo que se espera que digan, sino desde lo que realmente son.

Este punto es fundamental. No basta con adaptar contenidos o hacer un diseño universal del aprendizaje: hay que estar dispuestos a desaprender las estructuras jerárquicas que moldean nuestra forma de enseñar. Como dice McKenzie Wark: “Me la paso diciendo que no vas a escucharme, ¿pero puedo yo escucharte a ti?” (2023). Escuchar, aquí, no es solo oír. Es dejarse afectar, modificar, desmontar por la presencia de lo otro. Y eso implica aceptar que no todas las formas de conocer se basan en lo verbal, en lo lineal, en lo racional. A veces se piensa con las manos, con el cuerpo, con la vibración.

Desde esta óptica, las pedagogías sensoriales —como las que ha explorado José Luis Cueto Lominchar desde el cruce entre arte, sensibilidad material y procesos educativos— se convierten en una puerta de entrada para repensar la experiencia de aula como un territorio de disidencia epistémica⁸. Aprender no es solo incorporar información; es también tocar, sentir, reconstruir vínculos con el mundo y con uno mismo a través de lo material (J. L. Cueto, comunicación personal, marzo de 2024). Y esta forma

⁸ Algunos de estos enfoques han sido investigados por José Luis Cueto Lominchar en su labor docente y artística, especialmente en diálogo con la obra del diseñador Isidro Ferrer y en el marco de su trabajo en la Universitat Politècnica de València. Véase, por ejemplo: *Diseñar el mundo desde lo próximo. Experiencias en el taller “Materia sensible”*. *Revista Educación Artística = Art Education Journal*, 10, 65–81.

de aprendizaje, profundamente encarnada, ha sido deslegitimada por un sistema que privilegia la mente sobre el cuerpo, la lógica sobre el afecto, la razón sobre la intuición.

Aquí, los transfeminismos ofrecen una herramienta clave. Retomando el pensamiento de Sayak Valencia (2021), el transfeminismo no es solo un discurso sobre las identidades trans, sino una propuesta crítica que desarma los dispositivos modernos/coloniales que han moldeado nuestras nociones de sujeto, de saber y de poder. Entonces, los agenciamientos transpolíticos no rechazan la emoción ni la vulnerabilidad: al contrario, reconocen el “sentipensar” como una forma radical de producir conocimiento. No hay escisión entre mente y cuerpo, ni entre afecto y política. Hay una insistencia en la experiencia situada, en los cuerpos atravesados, en la historia vivida como fuente legítima de saber.

Este enfoque permite pensar también la neurodivergencia no como un “problema” que hay que corregir, sino como una forma válida —y valiosa— de estar en el mundo. Tal como plantea Sarah Hendrickx en *Mujeres y niñas en el espectro autista* (2024), muchas personas autistas —especialmente personas socializadas como niñas⁹— han aprendido a camuflarse, a forzarse a entrar en moldes que no les corresponden, simplemente para sobrevivir en entornos que no están diseñados para ellos. Y la escuela, tal como está planteada hoy, es uno de esos entornos. Un espacio donde aún se valora la obediencia sobre la curiosidad, la producción sobre la introspección, la homogeneidad sobre la singularidad.

Como docente no binarie, autista y comprometida con una educación situada, puedo afirmar que esa experiencia de haber habitado los márgenes me ha ofrecido una forma distinta de mirar. Y esa mirada, lejos de ser una desventaja, ha sido mi principal herramienta pedagógica. Porque para ver a otros, primero hay que aprender a ver sus bordes, sus tiempos, sus maneras. Y para eso, no basta con formación: hace falta sensibilidad, disponibilidad, presencia. Lo que enseña no es el método, es el vínculo.

Tal como apunta bell hooks, “los docentes estamos poco preparados para vérnoslas con la diversidad” (2021). Y sin embargo, no hay aula sin diversidad. El problema no es la diversidad, sino el modelo educativo que se niega a acogerla. Un

⁹ Es ampliamente reconocido que existe una brecha de género significativa en el diagnóstico del autismo, debido a la presión social sobre los roles de género y al sesgo clínico, lo que ha invisibilizado a muchas mujeres, personas no binarias y otras identidades feminizadas dentro del espectro. Véase Lockwood Estrin, G., Milner, V., Spain, D., Happé, F., & Colvert, E. (2021). *Barriers to autism spectrum disorder diagnosis for young women and girls: A systematic review*. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 454–470. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00225-8>

modelo que sigue creyendo que enseñar es “transmitir contenidos”, cuando en realidad la enseñanza es, sobre todo, aprender y enseñar a mirar. Y para ver bien, primero hay que dejar de mirar desde arriba.

Por eso, cerrar este marco teórico implica una apuesta: una pedagogía que no solo incluya, sino que se construya desde las disidencias; que no se limite a diagnosticar, sino que permita habitar la diferencia sin miedo; que no busque normalizar, sino multiplicar las formas de estar, de aprender, de ser. Porque no hay transformación educativa sin transformación del vínculo. Y no hay vínculo real sin escucha, sin cuidado y sin ternura.

4. OBJETIVOS

Objetivo principal

1. Explorar la coherencia pedagógica en la enseñanza secundaria desde una experiencia autoetnográfica situada como persona neurodivergente y no binaria.

Objetivos secundarios

2. Analizar cómo se manifiestan y experimentan las pedagogías del cuidado, la ternura y la escucha en el aula desde una perspectiva transfeminista y antinormativa.
3. Investigar las posibilidades de una pedagogía sensorial y afectiva como herramienta para repensar los vínculos en contextos educativos diversos.
4. Identificar las tensiones entre las prácticas educativas normativas y las experiencias disidentes en el aula, prestando especial atención a la neurodivergencia.
5. Producir una obra artístico-narrativa que recoja la experiencia vivida en el aula desde una mirada crítica, encarnada y situada.
6. Contribuir a la construcción de marcos pedagógicos más inclusivos que valoren la multiplicidad de aprender, enseñar y habitar el aula

5. METODOLOGÍA

Este trabajo se inscribe en una metodología cualitativa, desde un enfoque autoetnográfico y artístico que parte de la experiencia situada como persona neurodivergente y no binaria. La autoetnografía permite articular una investigación encarnada en la que el cuerpo funciona como archivo y la memoria como material. La escritura cumple aquí una función metodológica clave como práctica afectiva, relacional, crítica e investigadora.

El proceso de investigación combinó la observación participante en el aula con la reflexión continua, el diálogo con referentes teóricos y la producción artística como forma de pensamiento. El libro-objeto se plantea como un dispositivo sensible para condensar y comunicar la experiencia, en coherencia con una metodología que privilegia lo sensorial, lo narrativo y lo situado.

Desde una ética del cuidado, el trabajo incorpora la exposición subjetiva y el compartir de vivencias personales en el aula como parte del proceso metodológico, reconociendo la potencia crítica y transformadora de narrar desde el yo. Esta implicación afectiva con los estudiantes permitió construir espacios de confianza y horizontalidad que enriquecieron tanto la experiencia pedagógica como la reflexión investigativa.

6. RESULTADOS

El presente apartado recoge los principales resultados del trabajo, articulados en tres momentos que dialogan entre sí. En primer lugar, se desarrollan los ejes de la investigación autoetnográfica (6.1), a través de los cuales se analiza la experiencia vivida en el aula desde una perspectiva crítica y situada. A continuación, se presenta la producción artística realizada (6.2), concebida como ampliación y síntesis poética y material de dicha investigación. Por último, se recogen algunas de las resonancias generadas en el aula (6.3), que evidencian cómo una pedagogía sensible y encarnada posibilita la emergencia de obras profundamente personales por parte del alumnado.

6.1. Ejes de la investigación autoetnográfica

Durante el periodo de prácticas, llevé a cabo una observación constante —y profundamente implicada— de mi experiencia en el aula. A medida que registraba situaciones, gestos, tensiones y pequeños hallazgos en mi cuaderno de campo, comenzaron a tomar forma ciertas líneas de sentido que se repetían, se entrelazaban y

marcaban la vivencia educativa. No partí de categorías previas: estos ejes nacen de lo vivido, de lo que dolía y también de lo que sostenía.

Los he nombrado como “Poder”, “Amor” y “Cuerpo e identidad”. No son bloques cerrados ni compartimentos estancos: se tocan, se contaminan, se necesitan. Funcionan como focos que me permitieron organizar la reflexión y hacer legible la complejidad de estar en un aula desde un lugar disidente. Cada uno de estos ejes recoge fragmentos de esa experiencia, los pone en relación con la teoría, y los convierte en materia de análisis y en punto de partida para la creación posterior.

6.1.1. Poder

Como dice Foucault, el poder no se posee, sino que se ejerce (1976). Puso palabras a algo que, en el aula, se percibe antes de comprenderse. El aula es, muchas veces, una estructura minúscula pero implacable, una especie de reino en miniatura donde el cuerpo docente puede experimentar una sensación de dominio que rara vez se cuestiona. Ahí aprendí que el poder no es solo una categoría abstracta: se encarna en gestos, tonos de voz, castigos, en la manera en que se reparten los silencios y los permisos para hablar.

Recuerdo observar cómo mi compañera de prácticas —a quien aprecio ligeramente, y que quizá tenga buen fondo— se fue hinchando con los días. Más autoridad, más control, más castigo. Como si la única forma de sostener el aula fuese mediante una acumulación de estrategias punitivas que acababan instalándose en su cuerpo como malestar crónico. Vi cómo el poder se volvía hábito. Y, al mismo tiempo, observaba a mi tutora: una rutina de respuestas desproporcionadas: aislar alumnos de pie, ridiculizar sus voces (“¿Puedes vocalizar? Nunca se te entiende nada”), burlarse de su risa e imitarla, castigar sin recreo, aplicar la ley del hielo. Un poder que no enseña, solo castiga. Que no escucha, solo manda. Que no transforma, solo sobrevive.

En ese contexto, ¿cómo pedirle al alumnado que escuche, si no somos capaces de escucharles? ¿Cómo invitarles a la apertura si lo que ofrecemos es hostilidad? Pamela Palenciano (2018) lo ejemplifica en su monólogo *No solo duelen los golpes*: cuando dos corazones están cerca, su idioma es el susurro; pero cuando están lejos, solo se pueden escuchar mediante el grito. Gritar “¡que no gritéis!” es el colmo de la incoherencia. El poder, si no se revisa, se vuelve violencia.

Me di cuenta de que si mi objetivo era que mis alumnos compartieran, crecieran, se animaran a ser, yo no podía acercarme desde esa incoherencia. Que mi autoridad

tenía que nacer del vínculo, no del miedo. Elegir la bondad es una decisión consciente, y también un esfuerzo constante: calmar mis propios impulsos, las exigencias internas, la voz heredada que me empuja a reprimir. Como dice *niñapájaroglaci*: “Las dejo ser libres y me resisto a que la jaula de mi mente las persiga” (Matija, 2023, p. 98). Necesito ser jaula abierta, no prisión de reflejos autoritarios.

Foucault afirmaba que el poder circula, se mueve, se infiltra. Sayak Valencia lo retoma para hablar del “devenir minoritario”: en un sistema de jerarquías y despojos, casi todos hemos sido empujados a ocupar un lugar de subordinación. “Este sistema se alimenta del saqueo de derechos de casi cualquiera y, en ese sentido, no es difícil el devenir minoritario para la mayoría de las poblaciones” (Valencia, 2021, p. 52). Desde ese lugar, ¿qué tipo de poder queremos reproducir? Valencia insiste en la autocrítica como única vía para no asimilarnos a los modos de violencia que decimos combatir: “Si no tenemos esa noción de autocrítica, probablemente decidiremos una práctica autoagresiva o de asimilación al poder para sobrevivir” (p. 55).

En el aula, lo vi muchas veces. El poder se volvía excusa para el maltrato, para la deshumanización. Lo sufrían especialmente quienes ya estaban en los márgenes: los alumnos neurodivergentes, los que se salían de la norma de género, los sensibles, los ruidosos. Un niño que interrumpía constantemente fue tratado como una molestia estructural. No era visto como alguien que sufría, sino como alguien que “jodía por gusto”. Cuando propuse estrategias para acompañarle —desde preguntarle directamente para integrarlo, hasta colocarle una banda elástica en la silla para canalizar la inquietud—, se me contestó que no. Que eso lo señalaría. Que no, que no lo podría hacer.

En realidad, lo que señalaba no era al niño. Lo que incomodaba era la posibilidad de mirar de otro modo. El poder es muchas veces la resistencia a mirar de otro modo. Aquí, nos interesa traer a Sara Ahmed: “Me enseñaron que mi mente me pertenece a mí” (2018, p. 18). El aula, sin embargo, está diseñada muchas veces para lo contrario: para disciplinar cuerpos, voces, pensamientos. Para recordar, incluso con cariño, que no somos del todo nuestros. Pero educar, si tiene algún sentido transformador, debería ir justo en la otra dirección: devolver a los alumnos la propiedad de su voz, de su cuerpo, de su mente. No son propiedad de sus familias, ni de sus profesores, ni del sistema educativo.

Y aquí entra otra forma de poder, más sutil pero igual de devastadora: la de no nombrar. La de invisibilizar. Cuando pedí a mi tutora que se dirigiera a mí con pronombres neutros, su respuesta fue “No voy a hacer eso... No me hagas esto”. Como si mi

existencia fuese un daño personal. Como si lo que no entra en su marco pudiese dejarse fuera del aula. Pero no puedo dejar mi cuerpo en la puerta. No puedo silenciar mi pronombre, ni esconder mis maneras de estar. Pretenderlo sería una forma más de poder —de ese que no se grita, pero que igual duele—. Así que no lo hice, ni lo haré.

bell hooks (2021) decía que para enseñar de forma transformadora hay que estar autorrealizade, ser buena persona. Que si no lo estamos, lo único que llevamos al aula son nuestras propias heridas. Y las proyectamos, una y otra vez. “Parte del lujo y del privilegio del profesor-catedrático hoy es la ausencia de ningún requisito de autorrealización” (p. 38). Pero ser docente no puede ser un espacio para ejercer impunidad emocional. Hay que saber parar, pedir perdón, revisar. En un tono más soez, dejar de escupir hacia abajo, que es también escupir hacia arriba.

Porque si no, el aula deja de ser un espacio de cuidado y se convierte en un lugar de reproducción del trauma.

6.1.2. Amor: el aula como espacio seguro

Si el poder es verticalidad, control y distanciamiento, el amor es vínculo, horizontalidad y proximidad. Si el poder reprime, el amor repara. Donde hay poder sin autocrítica, no puede haber amor. Y si de verdad aspiramos a construir aulas como espacios seguros, no podemos permitir que el poder —el de castigar, jerarquizar o imponer— sea quien ocupe el centro.

Venimos de un lugar donde muchas veces el aula ha sido espacio de trauma, no de refugio. Yo misme lo viví así: una infancia y adolescencia sin cobijo, sin espacios que me vieran tal cual era. Tal vez por eso, durante mis prácticas, sentí un impulso profundo por ofrecer a mis alumnes lo que a mí me faltó: un lugar donde ser sin miedo, donde preguntar sin vergüenza, donde equivocarse sin ser castigades. Amor, al fin y al cabo.

bell hooks (2021) compartía que muchos docentes se escudan en una supuesta “objetividad” que en realidad enmascara su posición de privilegio: “Los profesores y profesoras que se enorgullecían de su capacidad para ser objetivos solían ser aquellos que se veían directamente reafirmados por su casta, clase o estatus social” (p. 146). Esta falsa neutralidad suele ir de la mano con una desconfianza hacia el amor en el aula, como si fuera incompatible con el pensamiento crítico. Sin embargo, es justo lo contrario. Como ella misma relata, su amor por sus estudiantes no le impedía ver sus limitaciones, sino que le permitía comprenderlas mejor y acompañarlas con más lucidez (p. 152). El amor

no es ingenuidad ni complacencia: es una forma profunda de compromiso, de atención y de responsabilidad.

Ese vínculo amoroso no consiste en “hacer por ellos” ni en evitarles el esfuerzo. A veces el amor es también verles sufrir porque aspiran a más, y decidir no resolverles el camino, sino caminar al lado. Confiar en ellos y en su capacidad. Confiar tanto que les dejamos probar, fallar, volver a intentar.

El amor es confianza pedagógica. Aunque, en mi caso, también es una forma de desbordamiento. Mi hipersensibilidad autista y mi hiperempatía me llevan a implicarme desde una emocionalidad intensa. A veces es fortaleza, a veces fragilidad. Pero siempre es real. Y siempre es política. Nuevamente, me reafirmo en que no puedo —ni quiero— entrar al aula dejando mi cuerpo fuera. Yo también formo parte de ese ecosistema emocional. “O tal vez entiendo que son parte de mi cuerpo y me duele ver que esa parte de mi cuerpo va desapareciendo”, dice *niñapájaroglaciár* (Matija, 2023, p. 21). Porque ellos son parte de mí, y yo de ellos. Formamos un continuo. El dolor de ellos también es el mío. No hay división clara entre el yo y el ellos, aunque eso no significa que no tenga claro el nivel de implicación al que puedo y debo llegar. Soy consciente de mis responsabilidades como docente y de los límites éticos y legales que rigen mi rol profesional. El vínculo afectivo no implica invasión ni desborde, sino presencia y acompañamiento. No se trata de invadir sus historias personales, sino de sostener un marco seguro donde puedan expresarse y ser sin miedo, sabiendo que hay alguien que les mira y les escucha con atención genuina.

Enseñar con amor, como dice hooks, no significa asumir un rol de terapeuta, sino saber leer el clima emocional del aula, comprenderlo y actuar en consecuencia (hooks, 2021, p. 151). Algunos docentes rechazan esa dimensión afectiva, como si las emociones no fueran parte de la educación. Pero lo son. Negarlas no las elimina: solo imposibilita el aprendizaje significativo. “Negar la integridad y la presencia emocional del estudiantado (...) convierte el aula en un entorno donde el aprendizaje óptimo no puede tener y no tendrá lugar” (p. 147).

El aula, entonces, puede y debe ser un lugar de encuentro, de reparación, de ternura. Como dice Sayak Valencia, los movimientos también necesitan refugios, espacios donde encontrarnos y cuidarnos (2021, p. 15–16). El aula, cuando está habitada desde el amor y no desde el poder, puede ser ese espacio. Un espacio donde no somos cuerpos aislados lanzando datos, sino comunidades vivas, afectadas, interdependientes.

La educación no es neutra. Nunca lo ha sido. Fingirlo solo beneficia a quienes ya se sienten cómodos en el marco actual. El amor desestabiliza, sí, pero también posibilita. El amor no es transacción ni recompensa: “El amor no es un negocio. No hay intercambios ni transacciones con el mundo” (Matija, 2023, p. 83). El amor es una forma radical de creer en la potencia de lo otro, incluso cuando el sistema no lo hace.

Este amor es político, pedagógico y encarnado. No se dice, se practica. Se cuida, se construye. Y si el aula ha de ser un lugar donde ellos puedan crecer, también ha de ser un lugar donde puedan doler, donde puedan mostrarse, donde puedan existir. Un espacio donde, como escribe Matija, “se ven tanto que no los vemos” (p. 17). Pero yo sí les ví. Y eso, creo, es amor.

6.1.3. Cuerpo e identidad: neurodivergencia y disidencia no binaria

La educación no es neutra. Nunca lo ha sido. Fingirlo solo beneficia a quienes ya se sienten cómodos en el marco actual. Lo dije antes, pero lo repito aquí porque es la base de todo lo que viene: cada cuerpo que habita el aula lleva consigo una historia, una serie de codificaciones, permisos, vetos, y huellas. Un cuerpo no es solo biología, es también política, es también lenguaje, es también interpretación. Y si el cuerpo del docente aparece muchas veces como “neutro”, como si la identidad no formara parte de su práctica, es solo porque el sistema ha normalizado ciertos cuerpos como los únicos legítimos: cis, blancos, neurotípicos, heterosexuales, sin discapacidad. Es decir, el cuerpo docente normativo es invisible no porque lo sea realmente, sino porque ha sido naturalizado. Todo lo demás —todo lo que se sale del marco— aparece como exceso, como tema, como algo que hay que tratar.

Y sin embargo, ¿acaso no es el cuerpo el primer lugar desde el que enseñamos?

Ocasionalmente me preguntan, en cualquier espacio —y el instituto no iba a ser menos—, de forma amenazante: “¿Eres un hombre o una mujer?”. Dado que no puedo escaparme corriendo, por lo general solo contesto: «Sí». Quizás simplemente debería decirles que mi género es Dalek anaranjado” (Wark, 2023, p. 53). En mi caso, esta pregunta no es anecdótica. Es diaria. Implícita o explícita. Porque no soy una docente cis. No soy una docente neurotípica. Y eso se nota. Se nota en mi cuerpo, en mi forma de hablar, de moverme, de mirar, de vincularme. Se nota porque no puedo (ni quiero) esconderlo. Ser visible en el aula no es solo una elección personal, es también una posición ética. Una apuesta. Un riesgo. Un acto de amor.

Me resulta imposible dejar mi identidad fuera del aula. No porque no lo haya intentado —porque claro que lo intenté en experiencias anteriores—, sino porque hacerlo implicaba mentir. Y si miento, si me oculto, si filtro partes de mí por miedo a la burla o a la sanción, entonces no están interactuando conmigo, sino con una sombra de mí. Y ese tipo de interacción es estéril. Vacía. Falsa. Precisamente por eso, para que la relación sea real, necesito estar. Necesito decir: “Este soy yo, y estoy aquí”.

Como nos enseñó Kuhn al observar el cambio de paradigmas científicos, hasta que un paradigma es totalmente desplazado por otro, los problemas no resueltos acumulados no dan lugar, paradójicamente, a una puesta en cuestión, o a un proceso de crítica lúcida, sino a una temporal “rigidificación” de los presupuestos teóricos del paradigma en crisis (Valencia, 2021, p. 99).

Ese tipo de rigidez se manifiesta con especial claridad en la educación. La escuela, muchas veces, funciona como uno de los aparatos más conservadores de reproducción social. Lo que se desmarca de lo normativo genera sospecha. El uso de pronombres neutros, por ejemplo, ha pasado de ser una reivindicación por el reconocimiento de identidades no binarias a convertirse —en ciertos entornos adolescentes y digitales— en un “meme”, en una forma de burla. Esto no sucede por casualidad. Responde a una estrategia muy concreta de la extrema derecha, que ha encontrado en la cultura de internet (TikTok, Twitch, YouTube) una vía directa de adoctrinamiento. Hay estudios recientes que analizan cómo el contenido de influencers reaccionarios está moldeando el sentido común de muchos jóvenes, haciéndoles ver las identidades trans o no binarias como exageradas, ridículas o innecesarias (INJUVE, 2023; Serra, 2017). En ese contexto, cualquier gesto de respeto —como usar el pronombre correcto— se percibe como “una concesión ideológica”, como algo que pone en juego la autoridad del adulto.

Y ahí es donde entra el miedo.

Lo escuché el primer día de prácticas, cuando, como ya he señalado anteriormente, mi tutora me dijo: “No voy a hacer eso... No me hagas esto”, en referencia al uso de mis pronombres. Lo que me quiso decir, y lo entendí al instante, fue: “Tengo miedo de que se rían de mí. Tengo miedo de perder autoridad. Prefiero proteger mi lugar de poder antes que cuidar tu dignidad”.

Y ese miedo lo entiendo, de verdad. Pero también lo cuestiono. Porque lo que ella veía como una “preferencia” o una “incomodidad” era, en realidad, una renuncia activa a mi derecho a la libre autodeterminación de género. Y sí, el término puede resultar

problemático —parece que hablara de un “capricho” o de una “opción individual”¹⁰—, pero sigue siendo un derecho.

Abandonar —en el aula, en este caso— el régimen de la diferencia sexual significó para mí entrar en una zona de subalternidad. Una zona donde ya no se me reconoce del todo como una figura legítima para enseñar. Como si mi diferencia borrara mi capacidad pedagógica. Como si mi presencia misma desautorizara el contenido que intento transmitir.

“¿Qué vengo a hacer aquí? Vengo a ser terrible. Soy un monstruo, decís. No, soy el pueblo. ¿Soy una excepción? No, soy todo el mundo. La excepción sois vosotros. Vosotros sois la quimera y yo soy la realidad” (Preciado, 2020, p.1, citando a Lorenza Böttner). Pero ese monstruo —ese “otro”— también enseña. También cuida. También habita el aula. Y lo hace desde un lugar distinto. Un lugar no fundado en la autoridad normativa, sino en la presencia encarnada, en la escucha mutua, en la honestidad.

Es por ello que me pregunto: ¿cómo puede alguien enseñar si no está dispuesto a mostrarse? ¿Cómo puede hablar de respeto si no se respeta a sí mismo en primer lugar?

No se trata solo de mí. Tiene implicaciones pedagógicas reales. Mi presencia no binaria y neurodivergente transforma no solo la manera en la que yo me vinculo con el alumnado, sino también la manera en la que ellos se vinculan conmigo. Porque al verme desde el margen —al no poder ocultarme, al no querer hacerlo—, se activa otra lógica. No la del miedo o la autoridad, sino la del vínculo. El reconocimiento. El deseo de comprender.

Y ese vínculo me permite ver. Ver de verdad.

Puedo ver a quienes se esconden porque también son diferentes. A los neurodivergentes que hacen *masking*¹¹ o *enmascaramiento* porque les han enseñado que su forma de estar en el mundo es incorrecta. Puedo ver su *stimming*¹² (o

¹⁰ La identidad de género no se trata de una elección personal como decidir qué camiseta ponerte por la mañana, sino de un proceso vital de relación con el género, también para las personas cis.

¹¹ El *masking* o enmascaramiento autista es una estrategia —a menudo inconsciente o involuntaria— mediante la cual las personas autistas camuflan o reprimen sus comportamientos naturales (como estereotipias, intereses específicos, expresiones emocionales, etc.) para encajar en entornos sociales neurotípicos. Aunque puede facilitar la adaptación, suele tener un alto coste emocional y mental, ya que implica una negación constante del yo auténtico.

¹² El *stimming* (abreviación de *self-stimulatory behavior*) o estereotipia es un conjunto de movimientos repetitivos o conductas autorreguladoras comunes en personas autistas (como balancearse, aletear con las manos, repetir palabras, etc.). Estas conductas no son patológicas,

autoestimulación) contenido, sus preguntas que no hacen, sus frases fuera de lugar, sus crisis silenciosas. Porque yo también he estado ahí. Porque aún estoy ahí. Porque el aula no es para mí un lugar seguro por defecto: he tenido que construirlo cada día. Y a veces no lo he logrado. Pero cuando lo logro, sé que ellos también pueden respirar.

Mi deseo profundo es que el aula sea un lugar de liberación también para mí. Que pueda hacer *stimming* sin sentir vergüenza. Que no tenga que explicar o justificar mi forma de moverme, de hablar, de existir. Que no se sospeche de ello. Y que, en esa liberación mía, ellos puedan encontrar también la suya. Que ver a una persona autista y no binaria ser visible, legítima, respetada, les desactive el asco que otros sembraron. El mismo asco que una vez sentí en la mirada de la persona que más quería. Esa mirada que marcó profundamente mi forma de estar con él, pero también con los demás.

Durante mucho tiempo pensé que tenía que esconderme para no volver a ver esa mirada tan profundamente cargada de desprecio y repugnancia. Me volví experte en anticipar el rechazo. Pero un día decidí que no iba a tolerar que nadie me hiciera sentir incorrecte nunca más. Que mostrarme no era una amenaza: era una forma de resistencia. Y, pese a lo anecdótico, también una forma de detectar a qué personas quiero, o no, tener en mi vida.

Esa mirada, ese rechazo, es lo que no quiero que mis alumnos sufran. Y por eso asumo la responsabilidad de mostrarme, aunque me duela, aunque me desgaste, aunque me desregule. Porque nadie debería cargar con la vergüenza de existir. Porque sus vidas merecen la pena. Y la mía también. “Las vidas son dignas de ser lloradas, por supuesto, pero también, y sobre todo en este momento, debemos tener claro que son dignas de ser luchadas” (Valencia, 2021, p. 78).

El aula, entonces, no es solo un espacio de transmisión de contenidos. Es un espacio donde se pelea por la dignidad. Donde se decide si ciertos cuerpos merecen ser vistos, respetados, amados. Y por eso es urgente. Porque vivimos un momento histórico de radicalización de los discursos de odio, donde las identidades trans y neurodivergentes se vuelven blanco de burla o de violencia. Ser visible no es un gesto narcisista, es una forma de combatir el miedo. De combatir la ignorancia. De compartir, que es también combatir.

Y no me olvido de que esto no es solo “mi caso”. Hay un vínculo muy fuerte entre disidencia de género y neurodivergencia. Muchas personas no binarias se encuentran

sino formas naturales de gestionar la sobrecarga sensorial, la ansiedad o el entusiasmo. A menudo se reprimen a causa del *masking*, aunque son fundamentales para el bienestar autista.

también dentro del espectro autista, y esto no es casualidad. El género es una construcción social. Y quienes no entendemos las convenciones sociales (o mejor dicho, no entendemos por qué son necesarias, por qué la gente se aferra a ellas como si no fueran ficciones dañinas) solemos rebelarnos también contra el género. De ahí que a menudo surjan, dentro de la comunidad autista, identidades como *agénero*¹³, o incluso *autigénero*¹⁴ —una categoría emergente que vincula directamente la experiencia autista con una forma específica de vivenciar el género—.

Y por otro lado, me resulta imprescindible compartir aquí que del mismo modo que no existe una única forma de ser una persona no binaria, tampoco existe una única forma de ser autista. El espectro autista¹⁵ no es una línea, sino un ecosistema. No se trata de ser “más” o “menos” autista, sino de cuántas y qué tipo de adaptaciones necesita una persona para vivir con dignidad. Y eso solo se puede saber si escuchas. Si estás presente. Si ves.

Se debe dejar de tratar a nuestros alumnos autistas, y neurodivergentes en general, como “más” o “menos” discapacitados. No es una competición. Y no podemos seguir, de ninguna manera, dándoles más o menos atención según leamos su “nivel de discapacidad” (véase Figura 1). Yo mismo, por ejemplo, al principio de mis prácticas pensé que una niña diagnosticada como autista y altas capacidades necesitaría anticipación, pero luego resultó que no. En cambio, otro niño sí lo necesitaba, y me lo decía de manera muy clara: “Río, ¿qué vamos a hacer hoy?”. Si no lo sabía, empezaba un proceso hacia el *meltdown*¹⁶ o colapso. Así que empecé a hacerle una ficha por

¹³ *Agénero* es una identidad dentro del paraguas no binario que describe a personas que no se identifican con ningún género. Otras identidades no binarias incluyen el *género fluido* (cuya vivencia fluctúa entre géneros y va variando), el *demigénero* (identificarse parcialmente con un género) o el *bigénero* (identificarse con más de un género, que no necesariamente deben ser “mujer” y “hombre”), entre otros.

¹⁴ El término *autigénero* ha sido propuesto desde la comunidad autista para describir una vivencia del género profundamente atravesada por la experiencia neurodivergente. No se trata de una identidad universal para todas las autistas, pero sí representa una forma de resistencia al binarismo y a las categorías de género normativas desde una sensibilidad autista, con la que algunas personas de la comunidad autista se sienten identificadas. Véase Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies*. Autonomous Press. Véase también García, Z. (2023). *Autigénero. El espectro de las disidencias: autismo e identidades trans*. Autoedición.

¹⁵ En este texto, se opta por utilizar “espectro autista” o “personas autistas” en lugar del término clínico “Trastorno del Espectro Autista” (TEA), debido a la carga capacitista que este último implica para muchas personas dentro de la comunidad neurodivergente. Esta elección busca respetar las identidades y experiencias de las personas autistas desde una perspectiva más inclusiva y crítica, evitando patologizar ni reducir la diversidad neurobiológica a un diagnóstico médico.

¹⁶ Término que se refiere a una crisis o desborde emocional que puede darse cuando una persona autista (o neurodivergente) experimenta una sobrecarga abrumadora. A diferencia del *shutdown*, que es una forma de cierre o bloqueo interno, el *meltdown* implica una expresión externa del

con el estado necropatriarcal, proxeneta y feminicida que reapropia nuestras luchas por medio del separatismo y la destrucción del bien común” (Valencia, 2021, p. 31). Lo trans no es el límite del feminismo, es su posibilidad. No es una amenaza, es una prueba de su coherencia radical.

Yo elijo lo común. Elijo mostrarme. Porque quiero una pedagogía donde ser visiblemente distinta no sea una amenaza sino un referente. Donde la diferencia no se tolere sino que se celebre. Porque quiero que mis alumnos vean que se puede vivir fuera del margen. Que hay vida fuera de la norma. Y que esa vida también merece amor, respeto y espacio.

Por eso, sí: “ (...) todes¹⁷ somos trans. La única diferencia es que nosotras lo sabemos. ¡Llevamos la delantera!” (Wark, 2024, p. 133).

Y esa delantera no es arrogancia: es una puerta. Una grieta por donde entra otra manera de vivir, de enseñar, de sentir. Llevar la delantera no es hablar desde la cima, sino desde el margen que resiste. Porque si todes somos sujetos en tránsito —en construcción, en disputa—, entonces lo trans es lo común. Lo que nos une. Lo que nos muestra que la identidad no es un dato fijo, sino un proceso político y afectivo.

Y si lo trans es lo común, entonces nuestra tarea pedagógica no es imponer una forma correcta de ser, sino acompañar esos procesos, cuidar los márgenes, proteger los tránsitos. Dejar que afloren las rarezas, los quiebres, las mutaciones. Enseñar no desde la forma cerrada, sino desde la porosidad. Desde el movimiento. Desde el amor.

6.2. Producción artística. *lo que vi cuando me miraron: manual de lo oculto*.

6.2.1. Qué es (descripción e intención)

La producción artística de esta investigación —*lo que vi cuando me miraron: manual de lo oculto*— toma la forma de un libro-objeto, una pieza única construida como autoetnografía sensible. Lejos de proponer un objeto artístico tradicional, esta obra se articula como un archivo personal, afectivo y político que emerge de mi experiencia docente durante las prácticas, habitando los márgenes entre el arte, la educación y la vivencia encarnada.

Pueden consultarse, tanto imágenes como un video de la obra, en el Anexo 2.

¹⁷ He optado por usar “todes” en lugar de “todxs” (que es la palabra exacta que escribe Preciado en su obra) para garantizar la accesibilidad lectora, especialmente para personas sordas o con dificultades de procesamiento lector, dado que “todxs” no es pronunciable por los conversores de texto a voz.

Formalmente, se presenta como una carpeta de papel kraft de 200 gramos que contiene tres sobres, cada uno de ellos elaborado en un papel distinto —vegetal, reciclado gris y crema texturizado— y marcados con etiquetas de papel kraft cosidas a mano. A primera vista, la elección de materiales remite a lo escolar, lo cotidiano, incluso lo administrativo. Sin embargo, esta estética "pobre" es intencionada: rechaza el aura de lo sagrado o noble del arte-objeto para inscribirse de lleno en el lenguaje del aula, en sus rutinas, soportes y texturas.

Busco recrear en el libro un gesto de archivo, pero no en clave de acumulación objetiva, sino como ejercicio de memoria vivida. Se trata de un archivo emocional, político y poético sobre lo que la escuela hace al cuerpo, a la identidad, al deseo y a la imaginación. Un libro de artista que no ilustra la investigación sino que la encarna, que no representa sino que acontece. Aunque se ha de destacar que este objeto no es el final de una indagación, sino parte de ella: lo que se vio, lo que dolió, lo que se pensó, y lo que quedó latiendo.

6.2.2. Cómo se organiza. Formato.

La carpeta contiene tres sobres de distintos tamaños y materiales, de modo que sus bordes sobresalen y se hacen visibles al abrir el conjunto. En la portada interior, una pequeña hoja sujeta con un clip presenta una breve descripción de las tres secciones y una ficha técnica del objeto. Cada sobre contiene imágenes, textos y pequeños dispositivos de lectura sensorial o secuencial que invitan a tocar, desplegar, descubrir. La disposición no es jerárquica ni lineal; responde más bien a una lógica relacional, afectiva y atmosférica, proponiendo una lectura situada, lenta y atenta.

6.2.3. Qué contiene

Los tres sobres se titulan *Poder*, *Amor y espacios seguros*, e *Identidad*. Cada uno de ellos contiene materiales distintos, pero todos vinculados a experiencias concretas vividas durante mis prácticas y al trabajo de reflexión posterior.

En *Poder*, una serie de tarjetas recogen frases reales que me fueron dichas por docentes a lo largo de mi vida, evidenciando la violencia simbólica que puede habitar el aula. Las acompañan un pequeño libro de imágenes tomadas en un cementerio, que funcionan como metáforas visuales del poder como forma de muerte del deseo de aprender.

El sobre de *Amor y espacios seguros* contiene textos íntimos que funcionan como cartas de amor, memoria y resistencia. Una primera carta celebra el descubrimiento del lugar-escuela como espacio deseado; otras piezas narran experiencias de violencia y, al mismo tiempo, enuncian la necesidad de crear alternativas afectivas dentro del aula. Pequeños libros o *fanzines*, fotos translúcidas, transparencias de árboles y juegos de luz refuerzan la atmósfera de cuidado y contención que se intenta transmitir.

Finalmente, *Identidad* se despliega en una hoja A3 plegada que contiene textos poéticos y visuales sobre mi experiencia como persona neurodivergente y no binaria. El papel recoge episodios de rechazo, vergüenza y abuso, pero también gestos de autoafirmación, compasión retrospectiva y deseo de reparación. Las imágenes, algunas intervenidas o superpuestas, juegan con la noción de identidad como algo en tránsito, opaco, cambiante y profundamente corporal.

6.2.4. Cómo encarna los ejes tratados

Cada sobre no es solo un contenedor de materiales sino una atmósfera que materializa alguno de los tres ejes trabajados en la investigación: el poder en el aula como dinámica violenta e invisibilizada; el amor y los espacios seguros como horizonte posible para una pedagogía del cuidado; y la identidad como territorio en disputa, sobre todo cuando se habita desde la neurodivergencia o la disidencia de género.

La obra no ilustra estos ejes de manera teórica, sino que los atraviesa desde el cuerpo, desde la imagen, desde la emoción. Por eso no se trata de una "traducción artística" del trabajo pedagógico, sino de un modo alternativo de conocer: una forma de pensar que no pasa solo por la razón, sino también por lo sensorial, lo narrativo, lo simbólico, como ya he indicado anteriormente.

6.2.5. Relación con la obra pedagógica

Este libro-objeto es también resultado de la experiencia pedagógica: no como documento, sino como síntesis sensible, poética y afectiva de lo que viví con mis alumnos. Es un espejo, un eco, un espacio de resonancia. En este sentido, la obra no busca representar lo que pasó en el aula, sino emergió desde ella, desde todo lo que se movió en mí al habitar ese espacio con otros cuerpos, con otros tiempos, con otras formas de mirar y ser mirado.

Al construirlo, no solo conté lo que vi o sentí: también me transformé. Y es ahí donde este objeto cobra fuerza como resultado pedagógico: porque su existencia es

prueba de un tipo de práctica educativa que no separa razón y emoción, cuerpo y conocimiento, arte y pedagogía.

6.3. Resonancias en el aula: obras del alumnado

En esta sección me gustaría recoger algunas de las resonancias más significativas que tuvo el proceso artístico-pedagógico desarrollado en el aula, a través de las obras creadas por el alumnado. Con esto no quiero hacer una evaluación técnica de las piezas, ni destacar únicamente los logros formales o compositivos —porque no siento que eso sea lo verdaderamente valioso—, sino mostrar cómo algunas condiciones generaron un entorno donde ellos pudieron producir obras muy sensibles, políticas y honestas. Obras que a mi parecer no solo dialogan con el contenido que les propuse, sino que devuelven una lectura viva y situada del mundo que habitan, y de sus formas de estar en él.

Mirándolo desde la distancia, una de las claves fundamentales que habilitó este tipo de producción fue mi —y su— compromiso con generar un espacio donde la libertad expresiva y la responsabilidad afectiva convivieran como dos caras de una misma pedagogía. Tal y como ya tenía claro previamente, mostrarme disponible no significó perder de vista los límites (ni tampoco mi autoridad en el aula), sino sostenerlos con claridad y consistencia. Desde el inicio de las prácticas fui transparente con qué cosas no iba a tolerar —como los ataques o burlas hacia otras personas o sus trabajos—, y señalé con firmeza las consecuencias de esos actos (como la comunicación con la familia, una llamada o un correo). Esta coherencia, lejos de generar rigidez, me ayudó a construir un clima de confianza: un marco claro donde era posible exponerse sin miedo a la burla, un entorno donde las emociones no se tomaban como debilidad ni la vulnerabilidad como un riesgo inútil.

El proyecto que propuse, titulado *Reliquias personales* o *Las piezas que me construyen*, invitaba a los alumnos a crear un libro de artista (con énfasis en su objetualidad) que hablara de sí mismos. Una obra que no tenía que responder a una biografía lineal ni a una narrativa clara, sino que podía estar hecha de fragmentos, de símbolos, de recuerdos o de sensaciones. La única condición era que fuese algo verdadero para ellos, y que tuviera relación con su forma de estar en el mundo. Y, si querían, usasen alguna de las técnicas artísticas que habíamos trabajado previamente.

A continuación, recojo algunas de las obras que considero más significativas, no porque sean las “mejores”, sino porque reflejan con nitidez el tipo de espacio simbólico

que se abrió en el aula. Pueden consultarse imágenes y vídeos de dichas obras en el Anexo I.

6.3.1. El armario de las posibilidades

Una alumna, como proyecto personal, construyó una especie de libro-objeto con forma de armario. Está hecho con cartón forrado en corcho, y en su interior hay una emulación de barra con perchas hechas a mano con alambre, de las que cuelgan diferentes conjuntos de ropa. Cada elemento está cargado de simbolismo: el fondo negro representa el fondo del armario; las prendas son potenciales formas de habitarse; y el acto de abrir ese objeto remite al gesto cotidiano —y para ella, doloroso— de tener que vestirse cada día.

En la ficha de justificación, la alumna explicaba que abrir su armario le resultaba angustiante porque le obligaba a enfrentarse a su cuerpo, un cuerpo con el que no se sentía cómoda. Sin embargo, también expresaba un deseo de transformar esa vivencia: “Intento hacer ver (y hacerme ver a mí) que abrir el armario es como abrir un libro, con una aventura nueva cada día en vez del horror con el que se representa en mi cabeza”, escribe en la ficha técnica.

Su obra me removió mucho, no solo por su contenido, sino por la forma en que se generó la confianza para compartir algo tan personal. En la devolución, además de señalar aspectos técnicos a mejorar, quise devolverle algo que también me atraviesa. Le escribí —como hice con cada una de mis 156 alumnas— un post-it con comentarios personales. En su caso, compartí que yo también he tenido una relación complicada con la ropa como persona trans, y que durante mucho tiempo me vestía para esconderme. Solo hace poco entendí que podía ser un espacio de juego y de expresión, y me alegraba que ella ya estuviera empezando a ver esa posibilidad. No le hablé de mi genitalidad, ni se trató de hacer pública una información privada, sino de abrir una experiencia compartida de sufrimiento. Y esa apertura generó comunidad. Estoy convencida de que si no me hubiera mostrado con claridad en el aula —usando pronombres neutros, visibilizando ciertas experiencias—, ella no habría confiado en mí para compartir algo tan vulnerable.

6.3.2. Mi autismo

Este segundo trabajo lo hizo un alumno autista, y tiene la forma de un pequeño libro hecho en cartón pluma y papel Canson. En él relata, con gran claridad y sensibilidad,

su relación con el hecho de ser autista. Lo más significativo de este proceso no fue solo el resultado final, sino todo el recorrido hasta llegar a él.

Durante la lluvia de ideas, el alumno se bloqueó completamente y tuvo un *shutdown*¹⁸ o apagón emocional. Para desbloquearse, comenzamos a experimentar con manchas de tinta china, lo que lo llevó a comentar que esas manchas le recordaban a explosiones. A partir de ahí hablamos de los creepers de *Minecraft*, que explotan al acercarse, y me dijo: “son como yo cuando me agobio”¹⁹. Ese puente entre algo abstracto y una vivencia personal fue el inicio de un proceso de elaboración.

Cuando entregó su obra, me sorprendió con un librito donde relata, con ternura y orgullo, sus características autistas, por ejemplo: “Para pedir algo, señalaba con el dedo y hacía ruiditos” / “Y aunque al principio era difícil hablar, hoy hablo 4 idiomas y tengo muchas ganas de seguir aprendiendo más”. En la justificación del tema escribió: “He elegido este tema porque convivo con él cada día. Las personas autistas son diferentes, únicas y especiales”.

Me emocionó especialmente, sobre todo teniendo en cuenta que, a lo largo de las clases, él había comenzado a mostrar más *stimming* o autoestimulación, quizás porque había visto que yo también, de forma sutil, me permitía hacerlo. No era algo muy visible —el *masking* no es fácil de desactivar, especialmente en una situación donde yo estaba siendo observada por mi tutora de prácticas—, pero lo suficiente para que él me viese de verdad. También fui muy clara desde el inicio respecto a que no toleraría burlas, y pude ver cómo ciertas dinámicas que antes estaban presentes comenzaron a frenarse.

6.3.3. No valgo lo suficiente

Esta obra la hizo una alumna que decidió trabajar sobre el dolor emocional. Su pieza es una caja blanca, con estampaciones de manos rojas por fuera —símbolo de violencia— y un interior pintado con acrílico, donde se representa a una persona escondida, llorando, con frases como: “Soy inútil”, “No sirvo”, “El acoso escolar nunca está justificado / Pues pasa igualmente”, “No puedo más”.

¹⁸ Término que se utiliza para describir un colapso interno que puede experimentar una persona autista (o neurodivergente) ante una sobrecarga sensorial, emocional o cognitiva. A diferencia del *meltdown*, que suele implicar una explosión visible (gritos, llanto, movimientos bruscos), el *shutdown* se manifiesta como un repliegue hacia adentro: la persona puede dejar de hablar, moverse poco o nada, evitar cualquier estímulo y parecer desconectada, cuando en realidad está intentando autorregularse. No es una elección consciente, sino una respuesta del sistema nervioso ante un entorno percibido como excesivo o amenazante.

¹⁹ En este caso, estaba refiriéndose a sus *meltdowns* o colapsos.

La caja funciona como metáfora: desde fuera parece algo neutro, incluso bonito, pero al abrirla se revela todo el dolor contenido, todo lo que suele quedar escondido.

En su justificación escribió: “He elegido este tema porque es muy serio y peligroso, sobre todo a nuestra edad, y creo que la gente no se da cuenta de cómo o por qué actuamos como lo hacemos”.

En mi devolución le ofrecí mejoras técnicas, pero también un reconocimiento genuino de su sensibilidad. Le dije que estaba disponible si alguna vez necesitaba hablar, que lo que sentía no estaba mal, y que su capacidad de expresar eso en una obra era valiosa. Y que ser sensible no es una debilidad, sino una fortaleza.

6.3.4. El silencio de oriente

Este trabajo lo realizó una alumna sin diagnóstico oficial, pero que presenta numerosos rasgos del espectro autista. A menudo estas características pasan desapercibidas en niñas, porque los roles de género camuflan muchas señales. Ella es reservada, sensible, no busca el contacto visual y hace *stimming* sutil pero constante. Nunca forzamos el contacto visual, y creo que ella pudo sentir que yo también me movía desde lugares parecidos; porque el cuerpo conoce y reconoce, pese a que nuestra mente no logre ponerle palabras.

Su obra es visualmente poética: una cubierta dura que contiene frases como “El silencio es la paz en uno mismo y la pausa de reflexión antes de pasar la página”. El trabajo está lleno de pequeñas decisiones gráficas que requieren atención plena para ser comprendidas. Ella viene del conservatorio, y su sensibilidad artística es impresionante.

Este tipo de alumnado prueba todo el tiempo si puede confiar en ti. Hay que estar atento, sin invadir, porque cuando se abren, lo hacen de forma muy delicada. Ser consciente de esta responsabilidad es fundamental. No siempre podremos responder como quisiéramos, pero hay que intentarlo cada vez.

6.3.5. Mi Pantano

Este alumno creó un libro de artista en forma de caja con una rana sonriente, que al abrirse revela un paisaje interior construido con múltiples capas, texturas y materiales. Incluye una intervención fotográfica de él en un pantano, y marcos de papel con acetatos pintados que se superponen hasta formar una narrativa visual.

El trabajo explora su relación con la naturaleza como un espacio de conexión interior y calma. A través del proceso creativo —bocetos, lluvia de ideas, pruebas materiales— fue entendiendo que el pantano no es solo un lugar físico, sino un espejo de su mundo interno. Que la naturaleza no está separada de nosotros, sino que forma parte del mismo cuerpo.

Este tipo de propuestas resuenan especialmente con el marco teórico de este trabajo, donde la escisión mente-cuerpo se pone en cuestión. Que un niño o adolescente elija hablar de su paz interior y lo haga desde lo sensorial, desde la tierra, el agua, la imagen, y no desde lo puramente discursivo, me parece de una riqueza inmensa.

6.3.6. Otros ecos

Podría seguir enumerando obras —como el libro-acordeón de una nota musical que busca su pentagrama, la caja negra con la imagen de la abuela fallecida y marco plateado, o la pieza de siluetas cosidas a mano a otras con hilos—, pero lo que quiero subrayar es que la mayoría de las obras, más allá de su nivel técnico, están atravesadas por una sinceridad desarmante. Solo dos de más de cien no llegaron a conectar con la propuesta de forma significativa. Y esto no habla de una supuesta genialidad del planteamiento, sino de lo que sucede cuando el aula se vuelve un espacio de co-producción simbólica, donde compartir vulnerabilidad y disidencia no es castigado, sino celebrado.

En el Anexo 1 incluyo un enlace a una carpeta de Drive con imágenes de varias de estas obras, también aquellas que no he desarrollado aquí pero que considero igualmente potentes y reveladoras. He pedido consentimiento explícito para compartirlas, y en algunos casos he anonimizado los nombres o imágenes para proteger la intimidad del alumnado.

6.3.7. La producción como co-construcción

Estas resonancias no podrían haberse dado si no se hubiera producido también un descentramiento de la figura docente. Lo importante no era que ellos me vieran como una experte que enseña, sino como una persona disponible, sensible y atente, que propone marcos y sostiene procesos. Cuando el aula se transforma en un espacio donde la emoción no es domesticada, sino escuchada; cuando los límites no son castigos, sino protecciones; cuando mostrarse es seguro, entonces surgen obras como estas. Obras que no enseñan quiénes son, sino quiénes están intentando ser. Y eso es, en sí mismo, político.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. Sobre mi producción artística e investigadora

El libro de artista que desarrollé como eje de esta investigación no es un artefacto ilustrativo ni un complemento al texto académico: es, por sí mismo, una forma de pensamiento situada. Desde su materialidad —plegada, desordenada, escrita, visual, fragmentaria— hasta su contenido narrativo —que entrelaza experiencias escolares, vivencias de violencia simbólica, corporalidades que no encajan—, la obra configura un espacio donde lo autobiográfico y lo pedagógico se funden en una misma operación estética y política.

Desde una perspectiva autoetnográfica, el libro-objeto se convierte en un dispositivo para pensar el cuerpo no solo como objeto de análisis, sino como punto de partida epistemológico. Como señala Ana Marisol Anguita (2023), escribir desde el cuerpo implica desarmar las formas tradicionales de validación del saber, exponiendo los límites del discurso académico y haciendo lugar a formas más híbridas, sensibles y situadas de conocimiento. En este sentido, mi obra no es una confesión, sino un ejercicio de reescritura crítica del pasado desde una sensibilidad queer, disidente, neurodivergente y afectiva.

El hecho de haber elegido el formato libro-objeto como soporte no es trivial. La estructura no lineal, los materiales (papeles de distintos tipos, formatos irregulares, cosidos inesperados) y los silencios tipográficos hacen que la lectura no sea una experiencia fluida ni predecible. Esta materialidad desajustada se vuelve eco de los propios desajustes que tematiza: cuerpos que no encajan, normas que duelen, saberes que no encuentran su lugar. El lector no avanza con facilidad, sino que tropieza, se detiene, vuelve atrás, duda. Es un libro que no se deja leer cómodamente, del mismo modo que la experiencia escolar que narra no pudo vivirse con comodidad. Y, también, se mantiene en coherencia con el proyecto que le pedí a mi alumnado; no quería pedirles hacer un ejercicio que yo no había hecho antes o que no tenía intención de hacer.

Desde esta poética de la fractura, el objeto construye una política del detalle. El énfasis en lo pequeño —en los gestos, los silencios, las miradas, los materiales aparentemente banales— permite una exploración de cómo se encarnan las normas, cómo se reproduce el poder en los rituales cotidianos del aula, y cómo se puede resistir desde el susurro, la fuga o el juego. Como en las propuestas de bell hooks (2024), se trata de enseñar (y narrar) desde la vulnerabilidad sin renunciar a la potencia transformadora de esa exposición.

Uno de los ejes más claros que revela la obra es la dimensión afectiva de la pedagogía: no como algo externo a la enseñanza, sino como su núcleo más profundo. Es en la memoria del cuerpo—de los afectos, del miedo, de la incomprensión, del deseo de pertenecer, tanto dentro como fuera del aula— donde se articula un saber que desborda los marcos conceptuales tradicionales. Mi experiencia como niñe que no encuentra lugar, que es marcado como inadecuado, y que más tarde se vuelve docente, aparece no como un relato lineal de superación, sino como una constelación de escenas abiertas, ambiguas, por momentos dolorosas, por momentos luminosas.

Esto interpela directamente la noción de lo académico como un espacio de neutralidad y distancia. Tal como señala Esteban (2013), las narrativas autoetnográficas disidentes desestabilizan la idea de objetividad y abren paso a formas de producción de saber donde el cuerpo, el deseo y la emoción son también lugares legítimos de enunciación. Mi libro, en este marco, funciona como archivo afectivo pero también como contraarchivo: no ordena la memoria, la subvierte. No ofrece respuestas, sino una disposición a permanecer en la pregunta.

La práctica artística aquí no es ilustrativa, sino constitutiva. La elección de una forma híbrida —entre lo editorial, lo poético, lo visual, lo autobiográfico— no responde a una preferencia estética, sino a una necesidad política y epistémica: producir desde un lugar que el discurso pedagógico muchas veces excluye. En este sentido, mi libro también se sitúa en el marco de una pedagogía queer, que no pretende fijar identidades ni trayectorias, sino abrir zonas de indeterminación, de posibilidad, de interpelación mutua.

La experiencia de construir el libro-objeto como obra no fue solo un proceso creativo, sino también investigativo. Es en la propia práctica artística donde fui encontrando claves para pensar el aula, el poder, el cuidado, la disidencia. Cada elección formal —cada omisión, cada doble página, cada pliegue— implicó un posicionamiento frente a lo que puede ser dicho, a lo que merece ser conservado, a lo que debe ser desviado. En lugar de organizar los recuerdos, los multipliqué; en lugar de cerrar los sentidos, los abrí a la lectura de otros. Esta era una de mis prioridades: que la lectura se mantuviese abierta, interpretable, indeterminada.

Finalmente, este proceso también funcionó como una forma de acompañamiento hacia mí mismo. Al crear este objeto, no solo produjo un saber compartible, sino que me acompañé en la tarea de volver a mirar lo vivido desde otro lugar. Tal como propone Freire (1996), la educación es también una práctica de la esperanza: no porque evite el

conflicto, sino porque se atreve a mirar el dolor sin romantizarlo, para transformarlo en posibilidad.

7.2. Sobre la producción del alumnado y mi experiencia docente

Los trabajos surgidos del aula, leídos como corpus, configuran un archivo pedagógico no oficial, en el que se inscriben memorias, cuerpos, emociones y disidencias habitualmente silenciadas. Lejos de ser ejercicios técnicos o respuestas a consignas, las piezas que realizaron los alumnos —en su mayoría de forma autónoma, parcialmente en sus casas, con materiales precarios— son expresiones de una subjetividad situada que encuentra en el arte una forma de elaboración y de enunciación política.

Que estas obras hayan emergido no es un milagro, ni el resultado de un talento excepcional: es el efecto de una estructura didáctica que habilitó, sostuvo y legitimó la producción desde la experiencia. Esto confirma lo que Freire plantea sobre la educación como acto de liberación (1970): cuando el aula se transforma en un espacio donde no se penaliza el error, la diferencia o el silencio, lo que se activa no es solo el pensamiento, sino también el deseo de decir(se).

En muchas de las piezas, el cuerpo aparece como campo de tensión. La niña que construye un “armario de posibilidades” con ropa intervenida *performea* la lucha entre el mandato de género y la autoafirmación. El alumno que representa su autismo como un lugar de paz, ajeno al juicio social, subvierte la narrativa patologizante dominante. La alumna que encierra su dolor en una caja visualiza de forma brutal lo que significa vivir bajo la lógica del acoso escolar. Estas obras no hablan del cuerpo: lo usan como herramienta de conocimiento, de intervención y de resistencia.

Siguiendo a Anguita (2023), podemos leer estos trabajos como dispositivos de desobediencia afectiva: formas de romper el mandato de la corrección, de la medida, del silencio. La producción artística se convierte así en una forma de escritura disidente, donde el cuerpo no se representa desde fuera, sino que se pone en juego como medio de significación.

En términos pedagógicos, estas obras demuestran que el arte puede ser una vía privilegiada para decir lo que no se puede o no se quiere decir en el lenguaje normativo. No se trata de expresar emociones como un ejercicio de catarsis controlada, sino de construir lenguajes propios, singulares, situados. Aquí se verifica lo que hooks (2024) señala: el aula como lugar de riesgo, donde enseñar y aprender implica exponerse, pero también sostenerse colectivamente.

En este sentido, mi rol docente no fue el de un guía neutral, sino el de una acompañante implicada, que ofreció herramientas pero también escucha, presencia, reciprocidad. El hecho de que tantos alumnos hayan compartido desde su cuerpo, su identidad, su deseo —incluso sin nombrarlos explícitamente— indica que el aula fue vivida como un entorno de posibilidad. No se trató de “incluir” la diversidad como una categoría externa, sino de asumir que lo diverso ya estaba ahí, esperando un contexto que no la expulsara.

Es importante señalar que este tipo de producción no es posible en cualquier condición. Requiere confianza, un marco ético claro, preferiblemente más tiempo del que yo tuve, y una disposición del cuerpo docente a estar afectado. Pero también evidencia que las propuestas pedagógicas sensibles no son menos exigentes: simplemente desplazan el eje del control al cuidado, del rendimiento al sentido.

En relación con la teoría, estos hallazgos confirman que una educación que no reprime el cuerpo ni la emoción permite un trabajo simbólico más profundo, más transformador. A la vez, cuestiona ciertos supuestos de la pedagogía tradicional, que aún jerarquiza el saber cognitivo sobre el afectivo, y el trabajo técnico sobre el existencial. Y abre la posibilidad de pensar el aula no solo como un espacio de formación, sino también de reparación.

Las obras del alumnado —al igual que mi propia producción— se ubican así en una pedagogía de la presencia, donde lo artístico no decora lo educativo, sino que lo transforma desde dentro. El aula se vuelve lugar de enunciación, de testimonio, de resistencia y de imaginación radical.

8. CONCLUSIONES

8.1. Conclusiones generales

“Una se nombra con las palabras de los otros hasta que aprende a dejar un poco de hueco a su propia voz”, comparte Lana Corujo, en su novela *Han cantado bingo* (2025). Durante este proceso he aprendido a hacer hueco. A escucharme más allá de lo que creía que debía decir, a dejar que hablara no la voz que siempre fue corregida, sino aquella que ha crecido en la grieta. La voz que se ha afilado con ternura, la que no busca legitimarse desde el control, sino desde el temblor.

La docencia, desde la fragilidad y la disidencia, no es una pedagogía de la respuesta perfecta ni del saber cerrado. Es una pedagogía del pulso, de la escucha sostenida, del no saber y de la compañía. Es la certeza de que el cuidado puede ser estructura, que una puede enseñar sin dejar de llorar, sin dejar de dudar, sin dejar de ser monstruo. Acompañar desde ahí, desde la grieta, es un gesto político radical: implica reconocer que el aula no es neutral y que el cuerpo que la habita tampoco lo es. Que cuando el afecto entra en escena, lo académico no desaparece, sino que se expande.

Como el coleccionista del que hablaba Benjamin (2022), que no acumula por tener sino por hacer mundo en cada objeto, he descubierto que mi libro de artista —junto al resto de esta investigación— no es solo un dispositivo de sentido, sino también un archivo de gestos de cuidado, una forma de ordenar lo que parecía inabarcable. Es grotesco en el mejor sentido: irregular, inclasificable, construido desde lo que se guarda en la sombra. “El término 'grotesco' proviene de las grutas en las que los coleccionistas guardaban sus tesoros”, dice de nuevo Benjamin. Y mi obra también se construye desde ahí: lo que guardé, lo que me dolió, lo que no supe decir de otra manera. Su sentido puede parecer incomprensible al otro, pero para mí fue clave: me permitió pensarme, contenerme, sostenerme.

Mi autoetnografía artística no es el cierre de una investigación, sino el espacio que permitió que esta se gestara. Lo que he aprendido sobre la docencia no viene de una teoría externa, sino del modo en que pude observar mi propio cuerpo en la escena educativa. Y, por una vez, no como objeto de estudio, sino como cuerpo que siente, que se tensiona, que ama, que se rompe, que se reconstruye. El conocimiento que emerge desde ahí es válido no a pesar de lo afectivo, sino gracias a ello.

Como señala Anguita (2023), escribir desde el cuerpo implica romper con las formas tradicionales de validación del saber. En mi caso, ha sido una forma de legitimarme como sujeto que piensa desde la experiencia. La autoetnografía me permitió pensarme no como una totalidad coherente, sino como una multiplicidad que se ensambla. “Soy tantas cosas... Ninguna sobresale ya por encima de la otra”, escribe Corujo (2025, p. 174). Yo también. He dejado de buscar la coherencia como mandato productivo; he abrazado la contradicción como forma de ser.

Desde este lugar, puedo afirmar que los objetivos iniciales de este TFM no solo se han cumplido, sino que se han resignificado: han abierto nuevas preguntas, nuevas formas de mirar y de estar en el aula que exceden el marco original del trabajo.

En medio de todo eso, hay una pregunta que persiste y que me atraviesa especialmente: la del amor. No como algo edulcorado, sino como práctica política. He aprendido que mi amor es inagotable. Que puedo sostener, cuidar, acompañar, que tengo dentro de mí una ternura que no necesita esconderse para ser respetada. Pero también he aprendido que necesito tiempo para descansar, para respirar, para cuidarme. “Pero la montaña con su belleza me dijo está bien caminar despacio, no te estás perdiendo de nada por parar a respirar”, cuenta Matija (2023, p. 29). Y me lo repito como mantra frente al vértigo que me genera saber que, una vez fuera del contexto privilegiado de este año, quizá no podré sostener este tipo de acompañamiento tan fácilmente.

Porque sí, reconozco que tuve un cuerpo de estudiantes maravilloso, dispuesto, amoroso, con capacidad de escucha y de entrega. Ellos me necesitaron, sí. Pero yo les necesité mucho más. Y me pregunto, con miedo real, qué ocurrirá cuando deba acompañar a un grupo más hostil, más desconfiado, más herido, más “difícil”. Me angustia pensar que quizá no podré estar a la altura. Que quizá no sepa contener a quienes más lo necesitan. Porque en el caso de este año, ellos me sostuvieron a mí, me devolvieron una imagen de mí mismo que me reconcilió con todo lo que pensé que estaba roto. Me sentí querido en sus miradas, incluso cuando no entendían del todo lo que proponía. Me reconocieron. Me devolvieron amor.

Y eso me deja nuevas preguntas. ¿Qué significa enseñar en un contexto de desigualdad emocional? ¿Cómo se regula una persona que no ha sido educada en el cuidado, que no confía en el otro? ¿Estoy dispuesto a fallarles? ¿Estoy preparado para no hacerlo?

Sé que lo importante no es el currículum, sino las personas. Lo aprendí este año con el tiempo que necesité para verles, para corregirles con atención, para acompañarles más allá de la nota. Y al mismo tiempo, me asusta saber que eso no siempre va a ser posible. Que la vida no alcanza para escuchar todo lo que merecen decir. “También se me llena de angustia por saber que dice tantas, tantísimas cosas, y que la vida no me va a alcanzar para escucharlas”, escribe otra vez Matija (2023, p. 88). Y es exactamente eso lo que siento: que mis niñas son infinitas, y yo solo tengo dos manos, una sola voz.

No quiero convertirme en ese adulto que hiere sin querer. Siguiendo la voz de Matija, “ese fue el momento en el que descubrí que unas palabras mal escogidas podían matar lo que amo” (p. 48). Y desde entonces, tengo claro que mi tarea no es solo enseñar, sino proteger. Proteger a mis estudiantes de mí mismo, de mis sesgos, de mis urgencias. Porque si de algo estoy seguro es de que no se trata de ser perfectos, sino de

ser responsables. De saber pedir perdón. De no escudarse en la autoridad para justificar la violencia.

A veces pienso que mi vocación nació en una astilla. Recuperando la astilla de Corujo (2025): de esa astilla nacen nuestras pasiones, nuestros rencores, nuestros deseos. En mi caso, fue el deseo de que nadie más pasara por lo que yo pasé. De que la escuela pudiera ser un refugio y no un campo de batalla. De que el aula se pensara como un tejido: entre cuerpos, entre palabras, entre memorias. Y que la fragilidad, lejos de ser un obstáculo, fuera el punto de partida.

Preciado (2020) nos comparte: “La primera ley que di por válida durante todo mi proceso de transición fue abolir el terror a no ser normal que había sido sembrado en mi corazón infantil” (p. 42). Por mi parte, en mi proceso como docente, la primera ley que adopté fue abolir el terror a no tener poder. Porque comprendí que la autoridad no nace del miedo, sino del vínculo. Que enseñar no es imponer, sino proponer. Que mi legitimidad no se sostiene en la distancia, sino en el contacto. Y, sobre todo, en el consentimiento.

La educación no es una carrera de obstáculos que se salta con frialdad. Es una construcción común. Y eso también lo aprendí este año: que la vida no se trata de alcanzar metas o de cumplir hitos, sino de tejer redes. Que, al final, la comunidad lo es todo.

Pero defender ciertas comunidades, especialmente cuando han sido sistemáticamente deshumanizadas, tiene un coste. Lo he visto en Irene Montero, y me emociona cada vez que lo pienso. La violencia política y mediática que ha soportado por sostener, con firmeza y ternura, la defensa de las personas trans, es infinitamente de valorar²⁰. Me duele, me honra y me enseña.

También lo he visto en Ana Silva Grao, gran persona y profesional, que ha puesto su vida al servicio del cuidado y la protección de las personas trans y disidentes del género. Precisamente porque no es parte de esa comunidad, sabe que puede recibir un

²⁰ Véase, por ejemplo, el caso de la exposición pública de su domicilio y datos personales, así como la violencia sostenida en redes sociales, medios y espacios institucionales. Montero ha sido objeto de múltiples denuncias, campañas de desprestigio y finalmente desplazada de su puesto en el Ministerio de Igualdad tras la fusión de Podemos con Sumar. Esta exclusión ha sido ampliamente leída como un castigo político por su posición firme en la defensa de los derechos trans y feministas. Para una síntesis de estos hechos, véase: Redacción El Salto. (2022, 30 de noviembre). *Odio y vísceras contra Irene Montero: ¿Cómo capitaliza el odio la extrema derecha?* Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/masculinidad-en-demolicion/odio-y-visceras-contra-irene-montero-co-mo-capitaliza-el-odio-la-extrema-derecha>

tipo de odio que otras no podrían soportar. Y elige ponerse en medio. Sostener. Proteger. Acompañar.

Ese gesto también me confronta con mi propia experiencia: con lo que implica defender la legitimidad de un saber situado desde el cuerpo, desde la memoria, desde la identidad. Durante este proceso, sentí —más veces de las que me gustaría admitir— cómo se ponían en duda, por parte de mi tutora de prácticas del centro, mis palabras con una sonrisa amable; cómo ciertas ideas sobre visibilidad o afecto eran recibidas como si fueran ilegítimas, como si hablar desde mí fuera sospechoso de parcialidad. Como si el conocimiento sólo pudiera producirse desde una distancia aséptica. Como si lo emocional fuese un estorbo, y no una potencia.

Esa tensión entre el cuestionamiento externo y la legitimidad interna me obligó a preguntarme qué significa realmente estar en el aula. Qué formas de saber y de enseñar se consideran válidas, y cuáles se excluyen por parecer demasiado implicadas, demasiado emocionales, demasiado encarnadas. Y en esa búsqueda, fui encontrando anclajes. Y he aprendido que cuidar —en serio, con ternura, con presencia— también es una forma de saber. Una forma de enseñar. Una forma de resistir.

Por eso, ahora lo sé: la vida —la vida buena— se sostiene en el cuidado. Volviendo a nombrar a Ana Silva, a ella le debo parte de esta forma de mirar y estar en el mundo: crear comunidad desde el cuidado es crear vida. Vivir *queer*²¹ es más importante que cumplir ciertas expectativas que ni siquiera son nuestras. Porque, recuperando una cita empleada en el marco teórico de este trabajo, “(...) las vidas son dignas de ser lloradas, por supuesto, pero también, y sobre todo en este momento, debemos tener claro que son dignas de ser luchadas” (Valencia, 2021). Ese, también, es mi objetivo vital: construir un espacio de refugio, acompañamiento y amor radical para quienes lo necesiten, como lo hacían las “madres” de las “casas” en la escena del *ballroom*

²¹ *Queer* se usa aquí en su sentido político y relacional, más allá de la identidad LGBTIQ+ visible, para referirse a formas de vida que se distancian de los modelos hegemónicos capitalistas, patriarcales y coloniales —como la familia mononuclear— y que privilegian las relaciones de cuidado y los vínculos no normativos.

neoyorquino de los años 80 y 90²². Ser *adre*²³, en un sentido poético y político, para tantas niñas, especialmente para las niñas *cuir*²⁴. No desde la autoridad, sino desde el vínculo; no desde la tutela, sino desde el cuidado mutuo.

Mis estudiantes me han demostrado que merecen el esfuerzo. Que sus vidas, sus silencios, sus maneras raras de estar en el aula, sus preguntas inacabadas, todo eso merece ser defendido. Y yo también. Eso, quizás, sea lo más importante que he aprendido: que también yo merezco ser cuidade. Que mi voz —tan entrecortada a veces— también tiene un lugar. Que el amor que tengo para dar no es ingenuo, sino profundamente político.

Y que, incluso cuando las estructuras nos devuelven la sensación de estar rotas, todavía hay redes que se tejen. A veces, con hilos invisibles. A veces, con lágrimas. A veces, con un simple “gracias, profe”. Pero siempre, siempre, con amor.

8.2. Relación con la profesión docente

Lo aprendido en este proceso no pertenece únicamente a mi experiencia individual: se abre también como una propuesta posible para repensar colectivamente la práctica docente. No se trata de exigir al profesorado una entrega total ni de convertir la vulnerabilidad en un mandato, pero sí de imaginar otras formas de estar en el aula que no pasen exclusivamente por la jerarquía, la distancia o el control.

Una práctica situada, sensible y crítica no implica renunciar a la exigencia ni al conocimiento, sino ampliar los márgenes desde los cuales este puede construirse.

²² La escena del *ballroom* surgió en la ciudad de Nueva York a lo largo del siglo XX, con especial auge en los años 80 y 90, como un espacio cultural y de resistencia para personas racializadas LGBTQ+, especialmente personas negras y latinas trans y no binarias. Las “casas” funcionaban como unidades comunitarias alternativas a las familias biológicas, muchas veces expulsivas o violentas, y estaban lideradas por “madres” (en ocasiones también “padres”) que ofrecían cuidado, orientación, hogar y pertenencia. Estas figuras eran referentes afectivos, activistas y organizativas, y encarnaban un rol profundamente pedagógico y político.

²³ *Adre* es un término no binario surgido como forma de nombrar la figura de quien cuida desde una posición materna o paterna sin quedar encerrado en la lógica de género binario. No es una traducción literal ni una invención “neutral”: es una reapropiación lingüística para abrir posibilidades de cuidado fuera del marco cisheteropatriarcal. En este trabajo, se utiliza para señalar una relación de acompañamiento emocional y ético que no reproduce jerarquías autoritarias, sino que se teje desde el afecto y la co-presencia.

²⁴ *Cuir* es una apropiación del término *queer* adaptada al contexto hispanohablante, escrita con “c” como castellanización fonética y política. El uso de *cuir* implica una crítica a las formas normativas de género y sexualidad, pero también a la colonialidad del lenguaje. Ha sido impulsado por activistas y pensadores del Sur global como una forma de desobedecer tanto la imposición anglosajona como las categorías binarias. Su uso es deliberadamente político, desestabilizador y situado.

Significa entender que enseñar no es únicamente transmitir contenidos, sino también vincularse con quienes aprenden, desde la escucha, desde la pregunta, desde el cuerpo. Implica reconocer que no hay neutralidad posible, que cada gesto pedagógico encarna una posición ética y política, y que hacerse cargo de eso es parte fundamental del oficio.

Esta reflexión, en diálogo con los objetivos planteados inicialmente, confirma que la ampliación de estos márgenes y la apuesta por una docencia más inclusiva y vinculante son caminos necesarios y factibles.

En este sentido, el amor —como lo he vivido y como lo he pensado— no es una forma blanda de educar, sino una herramienta poderosa para sostener procesos reales de transformación. Amar en la docencia no es invadir ni sobreproteger, sino comprometerse con el crecimiento del otro, acompañar sus procesos sin borrar su autonomía, sostener sin anular. Esto puede adoptar formas tan simples como mirar con atención, corregir con respeto, sostener un silencio, preguntarse por lo que no está funcionando sin culpabilizar.

Reivindicar el cuerpo también es clave: no solo el de quienes aprenden, sino también el del propio profesorado. Escuchar el cansancio, el límite, la emoción, el malestar. Un cuerpo docente cuidado puede cuidar mejor. Puede “quemarse” menos. Y al mismo tiempo, un cuerpo docente consciente de sus propios lugares de poder es menos proclive a ejercerlo de forma violenta. Como decía en el apartado anterior, no se trata de ser perfectos, sino de ser responsables.

Estas prácticas pueden parecer pequeñas, pero su impacto es profundo. Generar aulas más justas, más habitables, más humanas, no depende de grandes discursos, sino de decisiones cotidianas: cómo corregimos, cómo marcamos los límites, cómo respondemos al conflicto, cómo nombramos a quienes tenemos delante.

En un contexto donde la educación está cada vez más atravesada por la burocracia, la urgencia y la lógica del rendimiento, proponer una pedagogía situada y afectiva es también un gesto de resistencia. Porque defender el tiempo de la escucha, la legitimidad de la subjetividad, el valor de los vínculos, es defender la posibilidad misma de una escuela que no reproduzca la violencia del mundo, sino que abra un lugar distinto. Un lugar donde no haya que dejar el cuerpo ni el corazón en la puerta para poder aprender o enseñar.

8.3. Limitaciones del estudio

Como toda investigación situada en lo vivencial, este trabajo está atravesado por límites concretos, tanto metodológicos como emocionales y estructurales. Uno de los más relevantes fue el tiempo. El periodo de prácticas, acotado por el calendario institucional, dejó una sensación de interrupción abrupta justo cuando comenzaban a emerger condiciones más fértiles para el trabajo colectivo. La confianza es un tejido lento, y apenas habíamos conseguido construir un clima más seguro y afectivo cuando el vínculo tuvo que cerrarse. Esta temporalidad forzada no solo limita lo que pude observar y analizar, sino que también deja en suspenso muchas de las posibilidades que estaban empezando a abrirse.

Además, la relación con mi tutora en el centro de prácticas supuso un condicionamiento importante para el desarrollo de ciertas propuestas. Aunque en apariencia amable, su forma de ejercer autoridad implicaba una vigilancia constante y una validación selectiva del discurso pedagógico, lo que dificultaba sostener iniciativas que se alejaban de la norma. En más de una ocasión, ciertas propuestas —como una actividad de monotipia en grabado— no pudieron llevarse a cabo como estaban previstas debido a la respuesta del grupo y la dificultad de sostener un clima adecuado para su desarrollo. Si bien la decisión de cancelarla fue compartida, lo que resultó especialmente complejo fue la reacción de mi tutora en el momento: una explosión emocional que dejó en el aula una tensión latente. Su forma de gestionar la frustración se tradujo en un cambio abrupto en su trato hacia mí, en silencios cargados, en gestos que hacían visible una incomodidad sin llegar a nombrarla. No fue una confrontación abierta, pero sí una violencia sutil que afectó el ambiente de trabajo y me colocó en una posición incómoda. Esa experiencia me hizo reflexionar sobre el tipo de autoridad que se ejerce desde el malestar no procesado, y cómo puede volverse una forma de castigo silencioso que inhibe el riesgo pedagógico.

Este clima también influyó en mis propios límites: para adaptarme, recurrí (en ocasiones y de manera no deliberada) al enmascaramiento, y a controlar la expresión de ciertas emociones o convicciones, hasta que logré, con mucho esfuerzo, dejarme ver un poco más. El hecho de haber tenido que calcular tanto cuándo y cómo abrirme pone de relieve una tensión fundamental: la dificultad de sostener una pedagogía afectiva y encarnada en contextos donde lo emocional todavía es leído como un obstáculo o un riesgo.

Por otro lado, es importante señalar que este estudio parte de una posición de privilegio. He contado con un contexto relativamente seguro, un grupo de estudiantes

receptivo y una tutora universitaria que acompañó el proceso, reafirmandome. Este marco facilitó el despliegue de una investigación que, en otras circunstancias —con menos medios, en entornos más hostiles o con estudiantes más desconfiados— habría requerido un trabajo mucho más complejo y sostenido, que probablemente no se pudiera haber dado. Sería ingenuo universalizar lo aprendido sin reconocer las condiciones materiales y simbólicas que lo hicieron posible.

También existen limitaciones metodológicas en torno al formato elegido. La autoetnografía artística, si bien poderosa en su capacidad de generar sentido desde lo vivencial, tensiona constantemente los marcos académicos tradicionales. Su legitimidad se ve a menudo cuestionada por no responder a los estándares de objetividad o replicabilidad. Esta tensión entre lo artístico y lo académico ha sido una constante: ¿cómo narrar el cuerpo sin que se lea como exceso?, ¿cómo sostener lo subjetivo sin que se interprete como falta de rigor? Estas preguntas no tienen una respuesta definitiva, pero forman parte del campo de disputa que este trabajo quiso habitar.

Por último, el nivel de implicación emocional necesario para sostener este tipo de prácticas también tuvo un coste. Me absorbió profundamente, condicionó mis rutinas, afectó mi descanso. Aunque logré establecer momentos de desconexión, comprendí que el equilibrio entre entrega y cuidado propio es algo que se aprende con los años, y que la docencia —cuando se vive de forma tan encarnada— puede convertirse en una experiencia tan transformadora como agotadora. Reconocer esto no implica renunciar a lo afectivo, sino asumir que también ahí hay que generar estrategias de sostenibilidad.

8.4. Futuras líneas de trabajo

Este trabajo no cierra una etapa, más bien abre múltiples caminos posibles. Uno de mis mayores aprendizajes ha sido que, por mucho que ideas o planifiques, es la experiencia concreta del aula —los cuerpos que la habitan, las relaciones que se tejen— la que dicta realmente qué puede llegar a suceder. Por eso, más que marcar con precisión hacia dónde quiero seguir investigando, sé cómo quiero hacerlo: estando presente, observando, dejándome afectar. Escuchando lo que ocurre cuando no ocurre nada espectacular, cuando lo importante pasa por debajo.

Tengo claro que no quiero dejar de crear. He visto de cerca cómo muchos profesores de artes, con los años, van relegando su práctica artística hasta desaparecerla por completo. Yo no quiero que eso me pase. No toda mi obra girará alrededor de la docencia —ni debe hacerlo—, pero sí sé que necesito seguir creando para seguir

habitando mi vocación desde un lugar vivo, implicado, sensible. Y para seguir viviendo, en general; es lo que le da sentido a mi vida.

En términos pedagógicos, este trabajo podría tener muchas extensiones posibles. Pienso, a muy largo plazo, en cómo podría compartir ciertas reflexiones con mis estudiantes, no como imposición sino como apertura: hablar de lo queer, de la neurodivergencia, del cuerpo, del afecto, del error, del miedo. Son temas que les atraviesan, aunque no siempre tengan las palabras para nombrarlos. Pero para eso, sé que necesito tiempo. Tiempo para convertirme en alguien capaz de sostener ese tipo de conversaciones. Tiempo para aprender a hacerme cargo.

Lo que sí puedo hacer ahora es compartir. Entiendo la práctica artística como un lugar de intercambio, como una forma de dejar huellas que otras puedan recoger y resignificar. Por eso, por ejemplo, mi intención es, de manera posterior a la defensa de este TFM, regalar —aunque quizás sería más apropiado decir donar— mi obra a Ana Serrano: porque aprendí de su forma de enseñar que lo más potente emerge cuando una se atreve a poner lo propio en diálogo con lo común. Cuando el arte no se encierra en sí mismo, sino que se ofrece como pregunta, como provocación, como gesto de cuidado.

En cuanto a líneas de investigación, me interesan las pedagogías queer, la visibilización de los saberes situados, las formas de presencia afectiva en el aula, la neurodivergencia en contextos escolares... Pero no quiero que eso se convierta en un nuevo mandato. Investigar, para mí, tiene sentido solo si está conectado con lo que vivo. Así que mi única certeza ahora es esa: seguir observando, seguir escribiendo, seguir creando. Y confiar en que desde ahí surgirán las preguntas que valga la pena seguir explorando.

8.5. A modo de cierre

Este curso, como parte de una actividad de la asignatura *Sociedad, Familia y Educación*, la profesora e investigadora Laura Camas nos propuso pensar una metáfora para describir la relación entre docente y estudiante. No fue una consigna cualquiera. Nos pedía no definir, sino imaginar. No conceptuar, sino mirar con los ojos del cuerpo.

Yo he pensado mucho en esa consigna desde entonces. Y ahora, al cerrar este trabajo, vuelve a mí con más fuerza que nunca.

Pienso en el vínculo educativo como ese momento en que una camina por un bosque con niebla. No hay mapa. No hay caminos marcados. Solo intuición, escucha,

pasos lentos. A veces crees reconocer una silueta entre la bruma, otras veces te pierdes. Pero en ese perderse, si hay compañía, también hay sentido.

Acompañar —como docente, como artista, como persona— es caminar a la par incluso cuando no se ve con claridad. No se trata de saberlo todo ni de tener respuestas, sino de estar ahí. Sostener la incertidumbre sin convertirla en amenaza. Ser como quien se sienta al borde de un lago turbio del cual quiere ver el fondo: sin exigirle transparencia, sin violentar su calma. Solo estar. Acompañar también es eso: no querer acelerar el proceso del otro. Esperar sin urgencia. Nombrar sin invadir. Permitir el silencio.

Durante esta investigación he aprendido que la enseñanza no es una técnica ni una acumulación de contenidos. Es una práctica relacional, situada, profundamente humana. Y como toda relación significativa, implica riesgo. A veces duele. A veces se fractura. Pero cuando ocurre, cuando algo se enciende en el aula —una mirada, una pregunta, una risa compartida—, entonces entendemos que estamos tocando algo vital. Que estamos condicionando vidas. Y, ¿qué hay más relevante que eso? Probablemente nada en absoluto.

No sé qué vendrá después. No tengo respuestas claras. A un nivel exclusivamente personal, no sé dónde quiero enseñar, ya que el territorio y la cultura también son algo que me atraviesa profundamente. Pero sí tengo una certeza: quiero seguir caminando con otros. Seguir haciendo preguntas. Seguir enseñando desde el temblor, sin dejar de nombrar lo que duele, lo que cuida, lo que transforma.

Y si alguna vez me pierdo, recordaré esto: que la educación no es una meta, sino una deriva. Que no se enseña desde la cima, sino desde el camino. Y que hay caminos que solo se abren cuando nos atrevemos a caminar juntas, aunque no sepamos a dónde.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguita López, M. et al.. (2023). *Una pedagogía desobediente*. Octaedro.

Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra Edicions.

Benjamin, W. (2022). *El coleccionismo* (M. T. Fernández, Trans.). Ediciones Godot. (Obra original publicada en 1931)

- Butler, J. (2023). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz García, Trans.). Paidós. (Obra original publicada en 1990)
- Bou, A. [@andrea.bou]. (2023, octubre 12). *Una visualización alternativa del espectro autista, entendida desde la singularidad de cada persona y no desde un gradiente lineal de discapacidad*. [Imagen]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DJ_8OkMumfw/
- Cahun, C. (2023). *Confesiones inconfesadas* (C. Crusat, Trans.). Wunderkammer. (Obra original publicada en 1930)
- Corujo, L. (2023). *Han cantado bingo*. Reservoir Books.
- Cueto Lominchar, J. L. (2017). Diseñar el mundo desde lo próximo. Experiencias en el taller “Materia sensible”. *Revista Educación Artística = Art Education Journal*, 10, 65–81.
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733–768). Sage.
- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo: Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Editorial Bellaterra.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, Z. (2023). *Autigénero. El espectro de las disidencias: autismo e identidades trans*. Autoedición.
- Haraway, D. (2023). *Mujeres, simios y cyborgs: La Reinención de la Naturaleza* (H. Torres, Trans.). Alianza Ensayo. (Obra original publicada en 1991)
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.
- Hendrickx, S. (2024). *Mujeres y niñas en el espectro autista*. Alba Editorial.
- Holman Jones, S. (2005). *Autoethnography: Making the personal political*. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 763–791). Sage.

- hooks, b. (1995). *Art on My Mind: Visual Politics*. The New Press.
- hooks, b. (2024). *Enseñar comunidad: una pedagogía de la esperanza*. (J. M. Mac Pherson, Trans.) Bellaterra. (Obra original publicada en 2003)
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, Trans.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)
- INJUVE. (2023). *Jóvenes y discurso de odio en redes sociales*. Instituto de la Juventud de España. <https://www.injuve.es>
- Lockwood Estrin, G., Milner, V., Spain, D., Happé, F., & Colvert, E. (2021). Barriers to autism spectrum disorder diagnosis for young women and girls: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 454–470. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00225-8>
- López Fernández-Cao, M., & Serrano Navarro, A. M. (2024). La autoetnografía artística en la construcción identitaria de profesionales en educación social, enseñanza secundaria y arteterapia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38 (1), 143–168. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.104046>
- Matija, M. (2023). *Niñapájaroglaciár*. Editorial Planeta.
- Molina, Á. (2005, 10 de diciembre). Otra manera de ver en la oscuridad. *El País*. https://elpais.com/diario/2005/12/10/babelia/1134173167_850215.html
- Palenciano, P. (s.f.). *No solo duelen los golpes* [monólogo teatral]. Recuperado de <https://nosoloduelenlosgolpes.com/>
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui: Sexo, drogas y biopolítica en el capitalismo farmacopornográfico*. Espasa.
- Preciado, P. B. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla*. Random House.
- Redacción El Salto. (2022, 30 de noviembre). *Odio y vísceras contra Irene Montero: ¿Cómo capitaliza el odio la extrema derecha?* El Salto Diario. <https://www.elsaltodiario.com/masculinidad-en-demolicion/odio-y-visceras-contra-irene-montero-como-capitaliza-el-odio-la-extrema-derecha>
- Richardson, L. (2005). La escritura: un método de investigación. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (2ª ed., pp. 923–948). Gedisa.

Serra, M. L. (2017). *Mujeres con discapacidad: Sobre la discriminación y opresión*. Dykinson.

Serrano, A. (2016). *Cuerpos que (in)discipl(in)an. Pedagogías y políticas de la corporalidad en la escuela secundaria*. Miño y Dávila.

Spence, J. (1995). *Cultural Sniping: The Art of Transgression*. Routledge.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2008). A/r/tography as living inquiry through art and text. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 60–70). Sense Publishers.

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732.

Valencia, S. (2021). *Transfeminismos y políticas postmortem*. Traficantes de sueños.

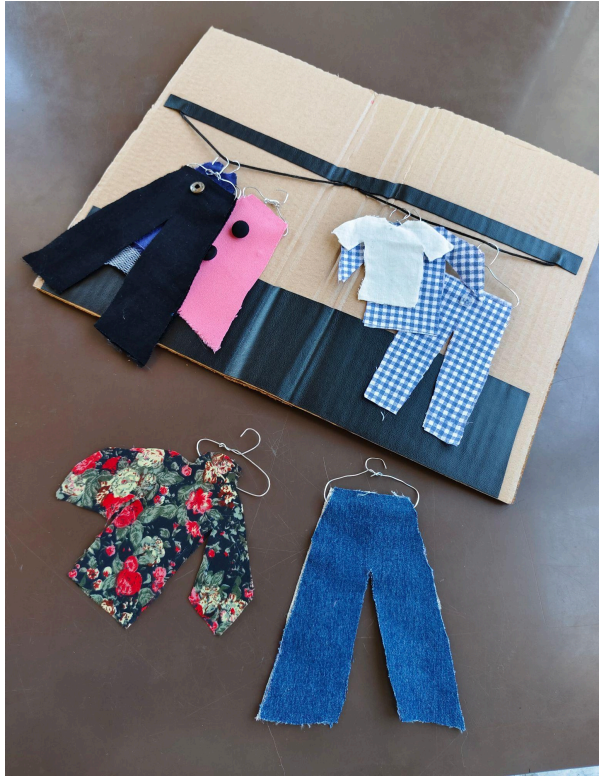
Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Autonomous Press.

Wark, M. (2025). *Amor, dinero, sexo y muerte*. (L. Copacabana, Trans.) Caja Negra Editora. (Obra original publicada en 2023)

10. ANEXOS

ANEXO 1. Trabajos realizados por les alumnes

Alumna 1. *El armario de las posibilidades*



Alumno 2. *Mi autismo*

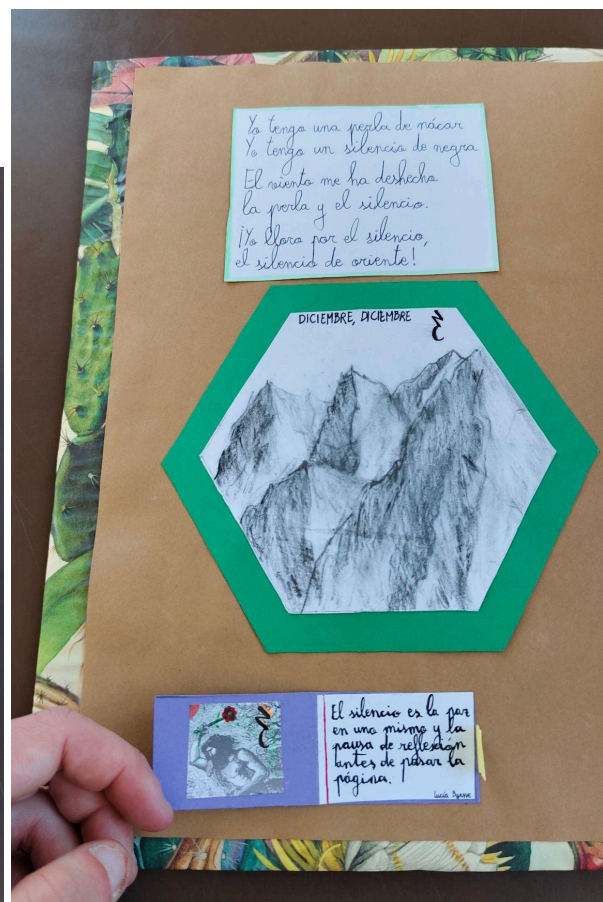


Enlace a vídeo en Google Drive, para una lectura completa:
<https://drive.google.com/file/d/10A-oHCKcA84yKzJE6mTEwhsdOHqyceew/view?usp=sharing>

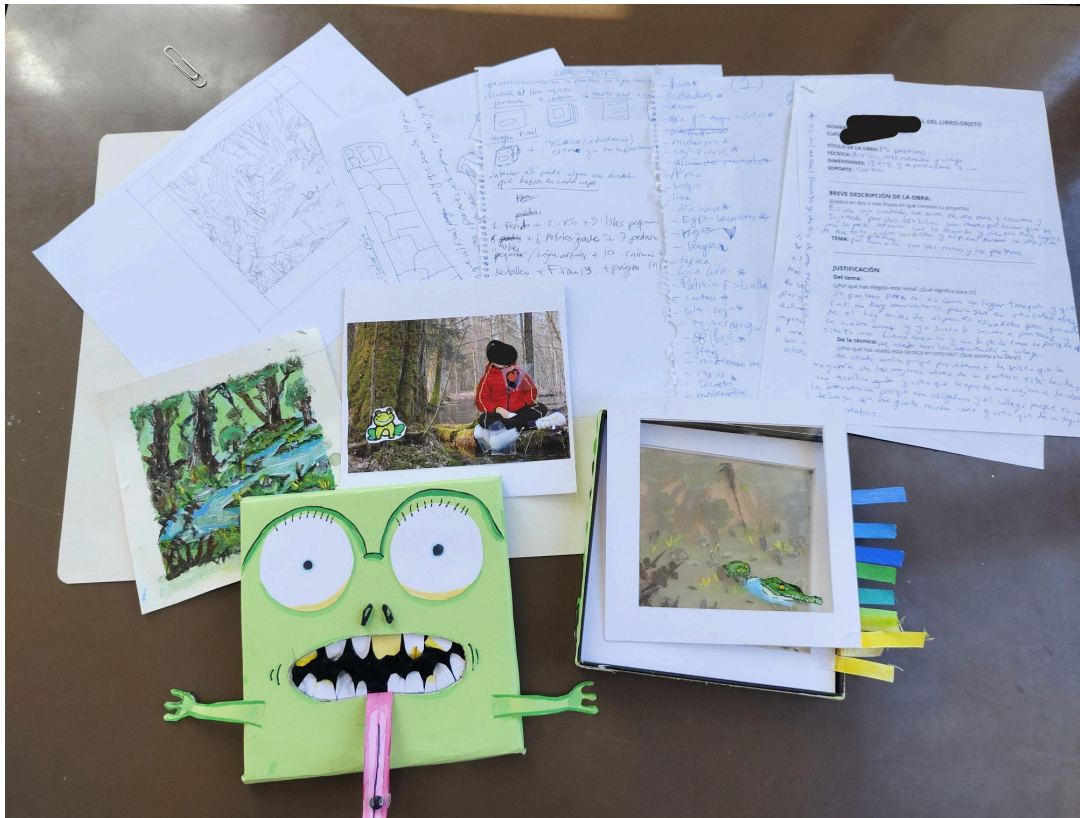
Alumna 3. *No valgo lo suficiente*



Alumna 4. *El silencio de oriente*



Alumno 5. Mi Pantano



Enlace a vídeo en Google Drive, para una mejor y completa visualización:
<https://drive.google.com/file/d/1Fo7dopJk26RCK0oNFMhg5QfP7cYwVwKE/view?usp=sharing>

Para ver otros trabajos/fichas de obra de otros alumnos consultar la siguiente carpeta de Google Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1TGLNhUgQbjgagUTTpBk2M_gkrZSov17?usp=sharing

ANEXO 2. Obra.

Autoetnografía artística. *lo que vi cuando me miraron: manual de lo oculto.*



Para ver más imágenes de la obra, acceder a la siguiente carpeta en Google Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1V3RiX5zRjBTAcUx-Ei-_f1mqcyl2_NKZ?usp=sharing

Para visualizar un vídeo completo de la obra, acceder al siguiente enlace de Google Drive:

<https://drive.google.com/file/d/10wHjgRoPz0XrwZYWWF-SQGHG1o26xNan/view?usp=drivesdk>