



*Nuevas narrativas  
ante los Trastornos  
de Conducta Alimenticia*

---

UNA INVESTIGACIÓN EN  
ARTE, GÉNERO Y EDUCACIÓN

FOTOGRAFÍA DE KATIE GREEN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORA DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS



ESPECIALIDAD:  
CURSO:  
ALUMNA:  
TUTORA:

DIBUJO  
2020/21  
LAURA JOSÉ ISERTE  
PALOMA PALAU PELLICER

CASTELLANO

# *Resumen*

El título aquí presentado es una investigación a/r/tográfica social y feminista que estudia diferentes Trastornos de la Conducta Alimenticia desde una mirada holística, es decir, desde lo social, lo vivencial, lo académico y lo sensible. Esta narración, que se ha generado a través de diferentes experiencias y vivencias individuales y comunitarias, imagina y propone estrategias para subvertir la realidad que habitamos enfatizando en la importancia de los cuidados y la interdependencia como centro de nuevos modos de hacer, ser y estar. El proyecto se articula entendiendo el cuerpo como territorio político y el proceso artístico como un espacio-tiempo donde poder sanar de manera colectiva a la vez que se construyen discursos más inclusivos y optimistas. En esta investigación la metodología diseñada ha sido situada y activada en un aula de 2º de Bachillerato Artístico. Los saberes, quejas, vivencias, luchas y materiales resultantes y recogidos a lo largo de todo el trabajo, señalan la urgencia de generar espacios donde las voces de la otredad sean escuchadas de forma activa y directa, y no sean interpretadas o reducidas en diagnósticos patológicos y pasivizantes.

ARTE - EDUCACIÓN SECUNDARIA - FEMINISMOS  
A/R/TOGRAFÍA SOCIAL  
TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTICIA

VALENCIÀ

# *Resum*

El títol ací presentat és una recerca a/r/togràfica social i feminista que estudia diferents Trastorns de la Conducta Alimentosa des d'una mirada holística, és a dir, des del social, el vivencial, l'acadèmic i el sensible. Aquesta narració, que s'ha generat a través de diferents experiències i vivències individuals i comunitàries, imagina i proposa estratègies per a subvertir la realitat que habitem emfatitzant en la importància de les cures i la interdependència com a centre de noves maneres de fer, ser i estar. El projecte s'articula entenent el cos com a territori polític i el procés artístic com un espai-temps on poder sanar de manera col·lectiva alhora que es construeixen discursos més inclusius i optimistes. En aquesta investigació la metodologia dissenyada ha estat situada i activada en una aula de 2n de Batxillerat Artístic. Els sabers, queixes, vivències, lluites i materials resultants i recollits al llarg de tot el treball, assenyalen la urgència de generar espais on les veus de la altretat siguen escoltades de manera activa i directa, i no siguen interpretades o reduïdes en diagnòstics patològics i pasivizants.

ART - EDUCACIÓ SECUNDÀRIA - FEMINISMES  
A/R/TOGRAFIA SOCIAL  
TRASTORNS DE LA CONDUCTA ALIMENTOSA

ENGLISH

# *Abstract*

The title presented here is a social and feminist a/r/tographic investigation that studies different Eating Behaviour Disorders from a holistic perspective, that is, from the social, the experiential, the academic and the sensitive. This narrative, which has been generated through different experiences (individual and community experiences), imagines and proposes strategies to subvert the reality we habit, emphasizing the importance of care and interdependence as the center of new ways of doing, being and being. The project is articulated by understanding the body as a political territory and the artistic process as a space-time where collectively healing while constructing more inclusive and optimistic discourses. In this research, the designed methodology has been located and activated in a 2nd year Artistic Baccalaureate classroom. The knowledge, complaints, experiences, struggles and resulting materials collected throughout the work, indicate the urgency of generating spaces where the voices of otherness are actively and directly heard, and are not interpreted or reduced in pathological and passivizer diagnoses.

ART - SECONDARY EDUCATION - FEMINISMS  
SOCIAL A/R/TOGRAPHY  
EATING BEHAVIOR DISORDERS

# Índice

01. RESUMEN	03
02. OBJETIVOS	07
03. MARCO TEÓRICO	09
03. 01. Justificación	10
03.02. Contexto histórico, social y político	13
03.02.01. Enfermedad	15
03.02.02. Diagnóstico	25
03.02.03. Tratamiento	30
03.03. Metodología	37
03.04. Estado de la cuestión	42
04. MARCO EMPÍRICO	46
04.01. Propuesta de investigación	47
04.01.01. Antecedentes	48
04.01.02. Situación	51
04.01.03. Actividades diseñadas	55
04.02. Resultados	76
05. CONCLUSIONES	88
06. GLOSARIO	90
07. ÍNDICE DE IMÁGENES	93
08. BIBLIOGRAFÍA	101

02

OBJETIVOS

## 02.01. Objetivo principal

- Investigar la complejidad de los Trastornos de Conducta Alimenticia a través de una a/r/tografía social y feminista para detectar necesidades imperativas del colectivo dentro de la educación secundaria.

## 02.01. Objetivos específicos

- Encontrar otros modos que expliquen los TCA desde lo social, lo vivencial, lo académico y lo sensible.
- Explorar y contrastar discursos dirigidos al tratamiento (proceso) y no a la enfermedad (resultado).
- Relacionar discursos más inclusivos, constructivos y positivos entorno a los TCA a través de las artes.
- Observar cómo artistas diagnosticadas se posicionan y tratan los TCA desde su obra.
- Analizar qué referentes son más beneficiosas para la salud mental y emocional de personas vulnerables por los TCA.
- Diseñar una metodología que aúne arte, docencia, investigación y enfermedad.
- Examinar diferentes TCA a partir de obras y prácticas artísticas para su mayor entendimiento.
- Conocer y llevar a educación formal estrategias basadas en la acción, la pluralidad y la diversidad.



03

MARCO  
TEÓRICO

03.01

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación surge ante la necesidad de cambiar el discurso que gira en torno a los Trastornos de Conducta Alimenticia (de ahora en adelante TCA), ya que la narrativa habitual está ligada al trastorno, y no a la recuperación. Nos referimos a “narrativas” tanto a los discursos clínicos como a los sociales y culturales, pues es una perspectiva hegemónica que ha permeado en la totalidad de los diferentes ámbitos sociales. Por otro lado, es necesario aclarar que, aunque se mencione indirectamente a investigaciones clínicas y sociales, este trabajo está principalmente enfocado en investigaciones artísticas y culturales.

De esta misma forma, este Trabajo Final de Máster utiliza el arte contemporáneo para ahondar en la profundidad de los TCA, donde se quiere investigar de qué manera las artistas representan y tratan los TCA. Por otro lado, se pretende analizar las claves de la práctica artística que puedan resultar beneficiosas para cambiar la narrativa de los TCA tanto para las enfermas, como para la sociedad. Además, se trata de investigar si el proceso artístico puede ayudar a las enfermas a agenciarse de su propio contexto.

Los TCA son condiciones muy complejas que pueden revelarse de muchas y diversas formas y, además, se pueden encontrar de maneras combinadas entre ellos por largo tiempo. Esto quiere decir que dichos trastornos no son “estancos”, sino que son conductas “fluidas”, por lo que normalmente podemos encontrar características de diferentes TCA en una misma paciente. Por ejemplo, una persona puede estar varias semanas con una restricción alimenticia severa (Anorexia), hasta tener un periodo de pérdida del control y realizar una gran ingesta de alimentos en un periodo muy breve (Atracón) y, ante el sentimiento de culpa, purgarse voluntariamente (Bulimia). Algunos de los trastornos más conocidos son la Anorexia Nerviosa y la Bulimia Nerviosa. Sin embargo, existen otras muchas formas como el Trastorno por Atracón, la Vigorexia, la Ortorexia o el Síndrome por Rumiación.

Existe una gran discusión acerca de si los casos de TCA han aumentado exponencialmente en las últimas siete décadas o si esta percepción se debe a que hoy es más factible que un caso pueda ser detectado por profesionales de la salud (Smink et al., 2012). En cualquier caso, en Occidente sólo aumenta el número de diagnósticos (Heiderscheit, 2016) y resultaría imposible negar que la cultura ha normalizado en gran medida las conductas restrictivas y/o purgativas que pueden dar paso al desarrollo de un TCA .

De hecho, en el campo de la ciencia y la investigación psicológica aún se están aprendiendo las consecuencias tanto físicas como emocionales que pueden sufrir las enfermas. Sin embargo, los factores que condicionan su causalidad recaen en patrones biológicos, emocionales, psicológicos, interpersonales y sociales que aún se están estudiando. Cabe destacar que aunque los TCA pueden comenzar como una excesiva preocupación por la comida y el peso, en realidad son mucho más que eso. Las personas que sufren algún TCA utilizan el control que ejercen sobre la comida y su cuerpo como una forma de compensar sentimientos y emociones que les son insoportables.

Para dimensionar la gravedad de esta problemática, habría que señalar que la anorexia es el trastorno mental con la tasa más alta de mortandad relacionada, con el 0.51% de muertes anuales en los grupos de seguimiento; es decir que, en promedio, cada año mueren 5.1 pacientes de cada mil. El suicidio es la causa de muerte más frecuente, con un 20% de los casos. Mientras tanto, la bulimia tiene una tasa de 1.74 muertes por año por cada mil pacientes, con un 23% de suicidios. Los trastornos de conducta alimentaria no especificados presentan la muerte de 3.31 pacientes de cada mil por año, aunque los datos al respecto son más difíciles de analizar con este trastorno (Smink et al., 2012). Todavía no hay información suficiente acerca de la equivalencia de estos análisis respecto a otros TCA.

En la revisión de referentes contemporáneas que se verá a continuación se pretende hacer una breve evaluación de cómo pueden afectar distintas posiciones artísticas a colectivos vulnerables como serían, en el caso de estudio de esta investigación, las adolescentes. De esta misma forma, se pretende investigar qué metodologías serán más beneficiosas para la salud mental y emocional de dicho colectivo.

Las aplicaciones y utilidades que podrían derivarse de los hallazgos de esta investigación podrían revelar la necesidad de realizar un cambio sustancial en el sistema educativo y en el currículum oculto del mismo, concepto que se verá con más profundidad más adelante.

Por último, destacar que debido a la utilización de tecnicismos y otros conceptos claves para esta investigación se ha optado por realizar un glosario al final de la investigación (véase apartado 6) para su consulta en caso de necesidad.

03.02

CONTEXTO  
HISTÓRICO  
SOCIAL Y  
POLÍTICO

Fig. 01. Autora (2021) Dibujo a línea inspirado en Lene Marie Fossen.

La manera en que comprendemos nuestro entorno y la realidad tiene que ver con lo que conocemos. Nuestras miradas a menudo se alimentan de los discursos de nuestro alrededor, los relatos y las historias que vamos escuchando, leyendo o compartiendo. En este proceso, nos vamos formando una idea de quiénes somos y dónde estamos a través de todo lo que vamos viviendo y aprendiendo en nuestro día a día. ¿Qué pasa cuando ese entorno está pervertido y lleno de ausencias? ¿Qué sucede cuando el relato general es unidireccional y falto de libertades para la que no cumple la norma? (José, 2020)

Ante esto, nos encontramos ante un panorama que pide abrir las puertas a nuevas formas de pensar, reflexionar y mirar nuestro entorno; estar abiertas a otros discursos que posibiliten una mirada positiva, creativa y transformadora de la realidad. Estrategias basadas en la acción, la pluralidad y la diversidad que ofrezcan otras maneras de mirar y comprender el contexto que estamos viviendo.

El arte y el trabajo creativo contribuyen de una manera muy importante en esta tarea, ya que posibilitan desde la acción (y no desde la recepción, como es el hábito), la creación de nuevos lenguajes, la reflexión sobre nuestra realidad y la visibilidad de procesos de aprendizaje compartidos.

Posicionarse como artistas comprometidas con la sociedad (Amarillista, 2021) y/o trabajar con un arte social, debería incluir trabajar desde el sistema educativo. La institución nos facilita trabajar desde lo común y comunitario y, como defiende Isabelle Le Galo, directora de la Fundación Daniel y Nina Carasso: defender y trabajar para un arte plenamente integrado en los procesos pedagógicos para una sociedad más consciente y un futuro, in fine, mejor para todas (Le Galo, 2021).

Como veremos a continuación, son muchas las artistas que defienden que este actual sistema en el que vivimos está enfermo, y eso nos diagnostica directamente como enfermas. El arte, o mejor dicho, la práctica artística, nos vuelve hacedoras: agentes activas. Si logramos cambiar las mentes pasivas acostumbradas a consumir y, las volvemos activas, quizás esté más cerca esa transformación social tan necesaria. Esto, por supuesto, debería extrapolarse a otras asignaturas del currículum educativo, entender que las artes desde una perspectiva transversal, son un espacio desde el que elaborar respuestas a los retos sociales, económicos y medioambientales que nos afectan (Jiménez y Coca, 2021).



Es cierto que el arte por sí solo no representa una solución definitiva ante la problemática compleja de los TCA, y esta investigación tampoco pretende serlo. Pero sí que se considera importante tener en cuenta otros modos que expliquen estas enfermedades desde lo social, lo vivencial, lo académico y lo sensible.

A continuación se realizará una breve revisión de la historia del arte sobre los TCA desde una perspectiva crítica, constructivista y feminista que servirá para entender la metodología empleada durante la investigación. Cabe destacar que adaptándose al formato del trabajo, se ha considerado apropiado hacer una corta selección de 6 artistas. Para la selección de dichas artistas analizadas se han utilizado criterios adecuados para la consecución de los objetivos planteados. Además, las artistas seleccionadas han vivido algún TCA en primera persona, aunque no presenten ningún diagnóstico; estas miradas son fundamentales para comprender la complejidad de un malestar que suele ser tan hermético (Montesdeoca, 2020).

Por otro lado, esta selección se ha dividido en tres grupos atendiendo al posicionamiento que ellas mismas toman ante los TCA: Enfermedad, Diagnóstico y Tratamiento.

Arriba a la derecha Fig. 02. Autora (2021) Dibujo a línea, retrato de Lene Marie Fossen.

# 03.02.01. ENFERMEDAD



Unos de los recursos pictóricos más utilizados a lo largo de la historia del arte es la representación de bodegones: *Naturaleza muerta con cesta de frutas* de Paul Cézanne (1880), *Naturaleza muerta con limones, naranjas y una rosa* de Francisco de Zurbarán (1633), *Naturaleza muerta con rejilla* por Pablo Picasso (1912)... Podría ocurrir lo mismo con la Anorexia Nerviosa: la representación de un cuerpo emaciado casi hasta el límite como resultado de una enfermedad que es mucho más compleja que eso.

La artista Lene Marie Fossen se convirtió en su bodegón más famoso: la artista posaba para ella misma representando el resultado de una enfermedad que acabó con ella.

«Cuando era pequeña,  
siempre deseé poder  
detener el tiempo.  
Aunque sólo fuera por  
un momento. El tiempo  
pasó tan rápido, no  
quería crecer, quería  
quedarme en la infancia.  
Con mi cámara puedo  
detener el tiempo.



La investigadora y arteterapeuta Jazmín Montesdeoca en su investigación *Los trastornos de conducta alimentaria en el arte contemporáneo y su relevancia arteterapéutica* (2020) relata la biografía de Lene Marie: a los diez años quiso detener el tiempo, dejar de crecer y tener la infancia que antes no pudo vivir. La anorexia respondió a este deseo. Años después, mientras su salud menguaba, encontró la fotografía y descubrió que ésta atendía a la misma necesidad, así que volcó su energía en ella, pero su TCA siguió presente (Montesdeoca, 2020). Aunque las fotografías de Fossen intenten buscar belleza y poesía en su dolor terrible, no se sabe hasta qué punto la calidad de sus fotografías romantizan un trastorno muy grave y serio. Las familiares de la fotógrafa afirman que Lene Marie encontró en la fotografía una vía para escapar de la Anorexia, sin embargo, en su obra no encontramos ningún atisbo de proceso de recuperación, sino una obra totalmente centrada en la enfermedad. "*Mis fotografías no son sobre la anorexia. Son sobre el sufrimiento humano*" defiende Fossen en su biografía (2016).



Fig. 03. Cita visual fragmento. Fossen (2017). Untitled. Chios.



Fig. 04. Par visual formado por dos citas visuales fragmento. Fossen (2017). Untitled. Chios.



Fig. 05. Cita visual fragmento. Fossen (2017). Untitled. Chios.



Fig. 06. Par fotográfico como hipótesis visual. A la izquierda encontramos la cita visual fragmento de Fossen (2017). *Untitled*. Chios. A la derecha encontramos la cita visual fragmento de Beecroft (2000), *VB64*, Nueva York.



Otra artista validada por ciertos círculos artísticos en cuanto a los TCA es Vanessa Beecroft. Sin embargo, su actitud es muy dispar a la de Fossen, pues en su obra no vemos reflejado ningún tipo de dolor. La artista sufre de bulimia nerviosa desde su adolescencia pero no parece querer buscar tratamiento; al contrario, se enorgullece de serlo, ya que lo habla abiertamente, colocando incluso este rasgo en el centro de su producción artística.

Beecroft realiza performances y puestas en escena donde aparecen mujeres, la mayoría de ellas modelos extremadamente delgadas, desnudas o semidesnudas con una estética sumamente cuidada. Sus obras están consideradas como “esculturas vivas” que en realidad esconden una fuerte crítica social y política detrás de toda esa belleza y sofisticación llevadas al extremo. La artista afirma que su trabajo gira en torno a la pregunta de cuál es el papel de la mujer en un mundo contemporáneo claramente machista, sin embargo, esta denuncia puede ser difícil de entender, e incluso perjudicial para público vulnerable por algún TCA. Hay que tener en cuenta que estos trastornos tienen un alto componente de competitividad y exigencia, por lo que establecer este tipo de referentes (tanto Beecroft como Fossen) podrían resultar contraproducentes.

Newman (2018), además, critica la relación de poder que Beecroft ejerce sobre sus modelos y resalta que éstas parecen trasladar el daño del TCA de tal manera que, además de ser unas conductas autoinfligidas por la presión social del círculo de la moda, Beecroft las utiliza para controlar y maltratar el cuerpo de otras mujeres a través de puestas en escena extenuantes y abusivas (Montesdeoca, 2020).

La conciencia de que toda obra artística se inserta en un contexto sociopolítico se vuelve fundamental, sobre todo si llevamos esta misma lógica un poco más allá. Es decir, pensar que nuestras creencias y percepciones también condicionan nuestros modos de hacer y, consecuentemente, a los colectivos a los que llegamos. Asumir que lo personal es político (Hanisch, 1970) desde un compromiso social, puede ayudarnos a admirar ciertas obras de arte al mismo tiempo que imponemos un severo criterio para la introducción de estos referentes en las aulas.



Arriba a la izquierda Fig. 07. Cita visual fragmento. Beecroft (2017). *The rockstud untitled installation x Valentino*. Nueva York. Arriba de estas líneas Fig. 08. Autora (2021) Retrato de Vanessa Beecroft.



Fig. 09. Cita visual fragmento de Beecroft (2000), VB64, Nueva York.

“Al final, ni siquiera  
me interesa si la  
gente dice que soy  
una buena artista, lo  
único que me  
importa es si estoy  
gorda o no”



Fig. 10. Cita visual fragmento de Beecroft (2000), VB64, Nueva York.

Adaptarse (las educadoras) al currículum establecido es todo un reto que ya se tiene asumido. Sin embargo, localizar ese “currículum oculto visual” del que hablan Acaso y Nuere (2005) es crucial para poder cambiar los paradigmas: en todos los niveles de la educación formal en España lo que se transmite a través del currículum oculto son conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y que perpetúan el actual reparto asimétrico del poder.

Una educación artística íntegra e inclusiva no solo debería señalar y denunciar los modos patriarcales, sino también mostrar nuevos futuros más alentadores. Les estamos diciendo a las alumnas lo que **no** tienen que ser, cómo **no** deben comportarse y lo que **no** está bien. Sin embargo, al igual que la falsa emancipación en el aula (concepto que veremos con más profundidad más adelante), si se les facilitan referentes feministas, las alumnas podrían lograr encontrar su propia identidad más fácilmente: se convertirían en personas con un mayor bienestar y capaces de no solo de-construir el sistema, sino de construir otros modos de hacer y vivir más sostenibles.





Fig. 11. Cita visual fragmento de Rosler (1977), *Losing a conversation with the parents*, Berlin.

## 03.02.02. DIAGNÓSTICO

Para la artista Martha Rosler, el hambre es una herramienta política, por lo que la anorexia se convierte en una consecuencia ligada a los mandatos sociales y de género, y también una consecuencia natural de un consumismo que lleva a una joven a consumirse a sí misma hasta la muerte (Montesdeoca, 2020). Su obra ha estado centrada en la crítica al consumismo, la objetivación de la mujer, la economía, la guerra y la alimentación, siempre desde una visión crítica, política y poco convencional.

En una obra visual de Martha Rosler, *Losing: A conversation with the parents* (1977) (en castellano *La pérdida: una conversación con los padres*), la artista graba, en formato falso documental, la conversación con la madre y el padre de una adolescente que acaba de fallecer por inanición. En esta pieza, una única cámara apunta hacia la pareja, quienes ya sabían de los comportamientos restrictivos y obsesivos de su hija, los cuales les parecían tan normales, al igual que el deseo de estar delgada. Ellas sabían que su hija ayunaba y/o vomitaba cuando la presionaban para comer; aún así, su muerte fue sorpresiva para ambas.

Como cualquier huelguista de hambre, una enferma con

un desorden alimenticio está protestando por las condiciones con las que tiene que lidiar, y la negación de la comida es su única forma de protesta muda (Fontalba, 2012). La manifestación de una mujer que desea tener un funcionamiento del cuerpo, un deseo propio y no sólo funciones orgánicas y sociales que la entregan a la dependencia. De este modo, la comida y la boca son un foco intenso y continuo de control, un lugar de conflicto donde la comida y las palabras no pueden ser totalmente separadas. La enferma expresa con el cuerpo lo que es incapaz de decir con palabras. El cuerpo es su micrófono, el vehículo de una respuesta extremadamente compleja a una identidad confusa del yo, que no tiene otro medio de expresión; un deseo de transformación por y exclusivamente a través del cuerpo (Fontalba, 2012).

Rosler utiliza este TCA para abordar el hambre como un arma, un vehículo y un acto político: la anorexia no es tratada como una enfermedad, sino como una respuesta natural ante una sociedad enfermiza, injusta y manipulativa. Aunque no presenta una esperanza, la solución a los TCA parece ser reformar estos factores.

"No se trata de buscar miradas únicas, sino de crear con perspectiva dialéctica, sobre todo cuando se plantean cuestiones como qué es la realidad.

Me preocupa interpelar al espectador y buscar, desde la experiencia individual, que las personas se planteen el papel que representan en la sociedad"



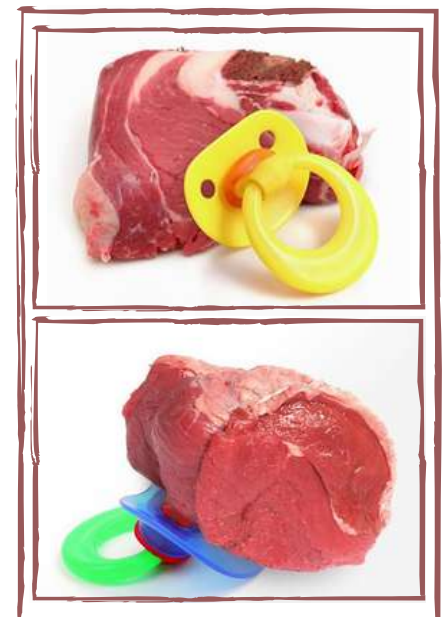
A la izquierda, Fig. 12. Cita visual literal de Fontalba (2010), *Cama carnívora*, Navarra.

Debajo a la derecha Fig. 13. Citas visuales literales de Fontalba (2012), *Cuerpo crudo I* y *Cuerpo crudo II*. Navarra.

Ante este discurso se le suma la artista Txaro Fontalba. La línea de trabajo de Fontalba está directamente relacionada con el cuerpo y el feminismo, convirtiendo los órganos corporales en objetos que son, a su vez, contenedores políticos. El cuerpo está sometido a distintos vectores de poder y cada parte del cuerpo tiene su propia significancia, su propia historia (Fontalba, 2017). Fontalba no encuentra diferencias en el dolor de una anoréxica con el de otras mujeres: La anorexia es un síntoma sumamente dramático, sobre todo si reconocemos que existe una dolorosa continuidad entre la experiencia cotidiana de la mayoría de las mujeres y la de la mujer anoréxica. Casi todas las mujeres sienten la necesidad de restringir sus apetitos y disminuir la talla, la diferencia estriba en la radicalidad de la postura de la persona anoréxica (Fontalba, 2017).

Además de la Anorexia Nerviosa, la artista también ha investigado a fondo la Bulimia Nerviosa, comparándola estrechamente con modos de hacer capitalistas ligadas al consumismo. La posición bulímica parece mostrarse afín a la lógica del capitalismo, comiendo todo y provocando la repetición del vómito, consumo desenfrenado y reciclaje extenuante, mostrando al mismo tiempo la inconsistencia del objeto (Fontalba, 2014).

Como se ha visto en el apartado anterior, la mayoría de las obras sobre los TCA no abordan la problemática desde la recuperación, sino en la representación de un malestar y, a menudo, utilizando un lenguaje trágico y desolador; recordemos las estremecedoras fotografías de Lene Marie Fossen. Sin embargo, en estas últimas obras, el cuerpo toma un plano secundario; fijémonos, por ejemplo, que en la obra de Martha Rosler no sale en ningún momento la hija fallecida. El plano emocional y psicológico queda en el centro, lo que



“Es también una protesta política, en contra de una sociedad que despilfarra lo más valioso: las capacidades y pasiones. La anorexia como metáfora de nuestros tiempos nos hace conscientes del complejo papel que tiene la corporalidad y la oralidad (comida y lenguaje) en la constitución de la subjetividad femenina.”



Fig. 14. Par fotográfico como hipótesis visual. Cita visual literal de Fontalba (2018), *La lengua cortada*, Navarra, y Cita visual de Fontalba (2010), *Cama carnívora*, Navarra.

Debajo de estas líneas Fig. 15. Autora (2021) Retrato de Txaro Fontalba.  
Debajo a la derecha Fig. 16. Autora (2021) Retrato de Katie Green.



puede ayudar a comprender que más allá de representar un conflicto simple con la alimentación, estos trastornos aparecen como un mecanismo de defensa maladaptativo y autolítico ante alguna circunstancia vital.

Sería una protesta y una ilusión de transformación, de metamorfosis, una promesa de un cambio de personalidad, del descubrimiento de un yo vital nuevo mediante la realización y el proyecto del propio cuerpo. Este acto de creación, dar forma a un cuerpo que se ve como informe, no está exento de riesgos. Parecería que la resistencia a unos roles cosidos a la biología encadenara al cuerpo anoréxico a otras semióticas con más fuerza. ¿O más bien la anorexia constituye una traición en cadena: al alimento, al cuerpo, al género acercándose no obstante a la muerte? (Fontalba, 2012).

Estos discursos situarían a las enfermas como artistas que expresan su malestar a través de su propio cuerpo; escultoras que tallan sus carnes a través del hambre, performers radicales que hacen servir el sacrificio... ¿Y si se encontraran técnicas artísticas más saludables pero que siguieran expresando su inconformidad y malestar? ¿Y si se educasen estrategias basadas en la acción, la pluralidad y la diversidad?

## 03.02.03. Tratamiento

La artista multidisciplinar Katie Green renuncia abiertamente a la referencia y, alternativamente, se centra en su intuición personal, el impulso y la expresión. Sus obras son monstruos que personifican emociones viscerales de la experiencia humana.

Este proceso de descubrimiento y extracción creativa se ha traducido en personajes y escenas visuales que comunican sus propias experiencias internas de incomodidad, sexualidad, placer, dolor, pena, miedo y alegría, confiesa la artista en su biografía. Green comparte su proceso artístico personal con otras personas en íntimos talleres para facilitar la exploración de las complejidades individuales y relacionales. "Involucrar a la comunidad se ha convertido en una extensión esencial de mi práctica. Me mueven las relaciones y siento curiosidad por las posibilidades a la hora de crear espacios vulnerables que fomenten la conexión y la sanación" (Green, 2021).





Fig. 17. Cita visual fragmento de Green (2018), *How do I want to be seen?* Santa Fe.







Fig. 18. Cita visual fragmento de Green (2018), *How do I want to be seen?* Santa Fe.



La interacción con las otras también es una parte fundamental de la artista Gordita Amarillista. Amarillista utiliza las redes sociales como buzón para recoger testimonios de sus seguidoras entorno a los TCA y la gordofobia para convertirlos en collages con amables consejos y empapelar las calles con los mismos. Esta artista, la cual considera que su trabajo gira alrededor del feminismo gordo, decide cambiar los discursos de odio por otros mensajes mucho más amables. Además, la collagista incentiva a compartir las vulnerabilidades con la intención de crear una red virtual donde la amabilidad y la interdependencia estén en el centro de los debates.

"A menudo me preguntan cómo empezar a construir una mejor relación con el cuerpo, y creo que eso es un proceso muy personal, pero abrir los ojos y desnormalizar los mensajes de la cultura de la dieta disfrazados de memes y frases motivacionales es un buen punto de partida", escribe Gordita en uno de sus posts de Instagram (Amarillista, 2021). Tomar conciencia sobre la agresión que el Patriarcado ejerce en nuestros cuerpos es un beneficio

Fig. 19. Cita visual fragmento de Amarillista (2019), s/n.

Fig. 20. Cita visual fragmento de Amarillista (2019), s/n.

colectivo. Es cierto que estas creencias podrían afectar a más personas, pero normalizar estos pensamientos podría resultar particularmente peligroso para las personas con TCA, porque podría dejarlas sin herramientas para reconocer su condición y podría dificultar la recuperación. Retar a la cultura normativa significaría prevenir trastornos de la alimentación y ayudaría a incrementar la intervención temprana y el acceso a tratamientos.

Mejorar la relación con el cuerpo es un beneficio individual, pero también un favor colectivo. Cada cuerpo contiene una historia de dolor, y esas historias están más interconectadas de lo que pensamos. Hemos visto o nos han dicho algo sobre nuestro cuerpo que nos ha herido y somos parte de la historia de dolor de alguien más. Cuando empezamos a sanar heridas, también empezamos a tratar nuestro cuerpo con más respeto y, como efecto colateral, empezamos a tratar otros cuerpos con el mismo respeto. "Las cosas duelen menos y dejamos de hacer doler. Si nuestro dolor está interconectado, lo mismo pasa con la sanación: nos damos permiso unas a otras para sanar" (Amarillista, 2021).



“Crear contenido  
que no sea hiriente  
ni reproduzca  
opresiones es lo  
mínimo que  
podemos hacer  
como artistas”



Fig. 21. Cita visual literal de Amarillista (2020), s/n.

Las personas que sufren algún tipo de TCA suelen ser muy sensibles, sin embargo, presentan graves dificultades para comunicarse. El arte, o mejor dicho, el proceso artístico, podría ser un medio de expresión muy provechoso para este colectivo. Además, como defienden Green y Amarillista, el arte también puede ser un proceso colectivo de sanación y un espacio donde construir discursos más inclusivos y optimistas.

03.03

METODOLOGÍA

El término “metodología” hace referencia al procedimiento o conjunto de métodos utilizados para llevar a cabo una investigación. De esta forma, la metodología escogida justificará y dará sentido a la investigación (Lova, 2020). Cabe destacar que debido a la multitud de factores de estudio existentes no es posible un único método de investigación. Es por ello que esta investigación se ha nutrido de diferentes metodologías tales como Metodologías Cualitativas, Metodologías Feministas e Investigación Basada en las Artes; aún así, se ha centrado en la **A/R/Tografía Social** como eje principal.

Actualmente, el rasgo metodológico definitorio más claro de la a/r/tografía es el equilibrio coherente entre las tres dimensiones que se mencionan en su denominación: es una investigación en la que la investigadora actúa indistintamente como docente y como artista. En muchos casos, la simbiosis entre la creación artística personal y la actividad docente como profesora de arte es muy intensa (Marín-Viadel y Roldán, 2017). Las acciones de hacer, enseñar e investigar se compaginan y retroalimentan entre sí. Un proceso que trabaja desde el equilibrio de la dimensión artística (Artist), investigadora (Researcher) y educativa (Teacher) en un proyecto homogéneo y coherente que aúna la creación de imágenes, la indagación de nuevos conceptos educativos y el desarrollo de procesos de aprendizaje.

Por otro lado, con la a/r/tografía social se le añade una **cuarta dimensión**, donde el proyecto investigador, educativo y artístico se convierte también en un proyecto de transformación social, que traspasa y trasciende el territorio académico, para lograr una mayor integración social del grupo de personas directamente implicadas (Marín-Viadel y Roldán, 2017). Estas cuatro dimensiones forman un tipo de metodología que está directamente emparentada, desde el punto de vista metodológico con la ‘Investigación-Acción’ [Action Research] y más particularmente con la ‘Investigación Acción Participativa’ (Chevalier y Buckles, 2013); y desde el punto de vista artístico, con el Arte social y Comunitario (Palacios, 2009).

En los dos casos, a/r/tografía social e Investigación Acción Participativa, tanto en lo metodológico como en lo artístico, el énfasis se pone en la comunidad, en la participación y en la acción para cambiar la situación, de manera que se busca representar, comprender y explicar, cambiando cooperativamente el mundo social (Marín-Viadel y Roldán, 2017).

Las motivaciones fundamentales de los proyectos de A/r/tografía Social no son académicas, sino que más bien proceden de los problemas que aparecen en el contexto de las escuelas y que obligan necesariamente a cuestionarse el entorno social. El proyecto educativo se transforma en un proyecto social y la obra artística necesariamente es producida por el conjunto de los participantes.

Debido a la problemática en la que gira esta investigación, que es la de cambiar la narrativa hegemónica entorno a los TCA ligada a la enfermedad y no al proceso de sanación, se ha sentido la necesidad de añadirle **una quinta dimensión: la de Mujer.**

Se entiende la postura de Mujer como la “otredad” ubicada en un lugar de inferioridad y, además, desde una posición no-sana, es decir, enferma. La otredad incluye a todo género, clase, raza, orientación y forma que ha sido o está siendo oprimido y, consecuentemente, excluye conscientemente al opresor. Se ha optado a no utilizar el término de Enferma directamente porque diagnosticar a una enferma mental es encasillarle en el rol de víctima (Irigolen y Sáez, 2018). Desde esta posición, se decide conocer las propias vulnerabilidades y hacer(se) cargo de ellas (Butler, 2004) agenciándose de este modo de la propia identidad, responsabilizándose de los traumas propios y entendiendo que no se es culpable de que el sistema esté enfermo. En otras palabras, en todo el trabajo se ha tenido en cuenta un diagnóstico personal de TCA causado por una mala adaptación al sistema patriarcal.

Según Sandra Haring en *¿Existe una metodología feminista?* (1998), una metodología feminista no solo ha de situar el conocimiento, sino a la propia investigadora en el mismo plano de investigación que el objeto-caso de estudio. Un rasgo distintivo de la investigación feminista es que define su problemática desde la perspectiva de las experiencias femeninas y que, también, emplea estas experiencias como un indicador significativo de la ‘realidad’ contra la cual se deben contrastar las hipótesis (Harding, 1998). La misma Simone de Beauvoir también defendía estos conocimientos situados, cuando señalaba que los antifeministas no solo se han apropiado del discurso en la religión, la filosofía y la teología, sino que también han utilizado la ciencia (biología y psicología entre otras) para “demostrar” la inferioridad de la mujer (Beauvoir, 1955). Este es otro de los objetivos que ya se mencionan en el análisis de los referentes: la necesidad de nutrirse de referentes feministas que muestren discursos más inclusivos y sostenibles, a la vez que abogar por prácticas con estas mismas características; lo que implicaría el exhaustivo análisis de la memoria.

Dorotea Gómez Grijalva escribió un libro que para muchas es un “manual” para revisar su propia memoria. En *Mi cuerpo es un territorio político* (2012), la autora considera el cuerpo como territorio político debido a que lo comprende como histórico y no biológico (Gómez, 2012). Es decir, un espacio que ha sido nombrado y construido a partir de ideologías, discursos e ideas que han justificado su opresión, su explotación, su sometimiento, su enajenación y su devaluación. De esta cuenta, reconocemos nuestros cuerpos como territorios con historia, memoria y conocimientos, tanto

Fig. 22. Autora (2021)  
Dibujo a línea,  
Autorretrato



ancestrales como propios de nuestra historia personal. El cuerpo queda marcado por la cultura hegemónica donde se desarrolla. El cuerpo, es fundamental para exponer el género y la sexualidad hacia otros sujetos, ya que cumplen unas normativas culturales y con influencias en los procesos sociales (Butler, 2001).

Este cambio de paradigma no solo atrae al análisis sino a la creación; consideramos nuestros cuerpos como el territorio político que en este espacio-tiempo podemos realmente habitar, a partir de nuestra decisión de repensarnos y construir una historia propia desde una postura reflexiva, crítica y constructiva (José, 2020). En términos pedagógicos podríamos decir que asumir nuestro cuerpo como un territorio político es un aprendizaje cotidiano e incesante que requiere de un continuo proceso de investigación y creación.

El conocimiento situado se ha convertido en territorio común para el planteamiento de la investigación social. Por ello sigue siendo necesario recurrir al feminismo y partir toda investigación del reconocimiento de que toda perspectiva es parcial y todo conocimiento está situado. Por esto mismo, en la puesta en práctica de esta metodología se les hace entender a las alumnas, antes de

todo, que el resultado de su yo actual, está condicionado por un sistema patriarcal. Las pedagogías feministas posibilitan entender la conformación de procesos identitarios propios, las trayectorias particulares con sus ritmos diferentes y los múltiples matices que tienen que ver con los lugares únicos que habitamos cada persona (Sánchez y Álvarez Escribano, 2021). Cuando asumen esta falta de libertad en su crecimiento, se podrá fomentar su propia subjetividad, es decir, su criterio más interno para el análisis de cualquier problemática.

Por otro lado, el posicionamiento feminista también concierne a la práctica como docente de esta investigación, pues una de las estrategias que se han empleado es la **suavidad radical**, término acotado por Lora Mathis (2015). Esta herramienta profundamente honesta consiste en señalar las propias vulnerabilidades a la hora de relacionarse. En un mundo con estructura capacitista donde se nos enseña a ocultar toda debilidad, mostrar nuestras vulnerabilidades se convierte en un acto revolucionario (Mathis, 2015). Es decir, hacer de tu vulnerabilidad un arma política, ya que mostrar nuestras emociones es considerado un acto de debilidad.



Además, expresar estas emociones de manera radical conlleva una revolución afectiva. Al no invisibilizar nuestras vulnerabilidades nos permiten tener espacios donde cuidar esa vulnerabilidad, espacios donde sanar de manera individual y colectiva. "Un sistema que nos hace sufrir de esta manera solo se mantiene si no sabemos del sufrimiento de quienes nos rodean ya que seguiremos pensando que somos las únicas que sufrimos y asumiremos, automáticamente, que es nuestra culpa" (Irigolen y Sáez, 2018).

Así mismo, entendemos que cuanto mayor sea el nivel de autoconocimiento que se tiene con una misma, mayor será el nivel de profundidad e intimidad capaz de conseguir con la otra. Por lo tanto, para una mayor digestión y asimilación de testimonios y experiencias ajenas (memoria) se debe empezar por una misma.

Leyendo a Beatriz Cavia Pardo (2019), encontramos una cita de María Puig de la Bellacasa, que dice tal que así:

"Un cuidado adecuado exige una forma de conocimiento y curiosidad frente a las necesidades situadas de un otro —humano o no— que únicamente se hace posible en relaciones que transformen irremediabilmente a los entrelazados seres [...]. Al encajar las relaciones de cuidado dentro de unos entrelazamientos situados muestra que la responsabilidad hacia el qué/quién cuidamos no implica por ecesidad estar a su cargo, sino estar implicados."

Esta frase explica cómo conseguir uno de los objetivos vistos anteriormente, en el que es necesaria una interdependencia entre el grupo para crear unos lazos de cuidados verdaderos alejados del paternalismo o la condescendencia para cambiar la narrativa ante los TCA. Es importante desalojar esa idea esencialista, simplificadora o idealizada de los cuidados. Es Bellacasa, en el mismo artículo que el anterior, donde señala una triple dimensión de los cuidados: una afectiva, otra de trabajo y una de carácter político:

"mantener unida la visión triple del cuidado — haceres/práctica, afectividad, ética/ política— ayuda a pensar el cuidado como quehacer ético-afectivo cotidiano, como algo simplemente necesario para implicarse en los problemas ineludibles de existencias interdependientes." Consecuentemente, hay que cuidar todo aquello que se transmite en la escuela también, dejando a un lado las estructuras patriarcales y heteronormativas, para no reproducir futuras ciudadanas con ideas androcéntricas (Santos, 2002).

En palabras de Freire (1979), la educación puede comprender y observar las desigualdades y diversidades que existen en el contexto, pudiendo aprender de ellas, para conseguir crear unas herramientas que tengan como fin construir y desarrollar alternativas de acción. Por ello, es necesario introducir una visión feminista dentro de las instituciones educativas para poder paliar las desigualdades que en ellas se crean.

En conclusión, relacionarnos con nuestras alumnas desde la a/r/tografía social y feminista puede ayudar a redefinir los roles y dinámicas de poder y jerarquización, reequilibrando un sistema educativo que actualmente no está cubriendo las necesidades imperativas de las ciudadanas.

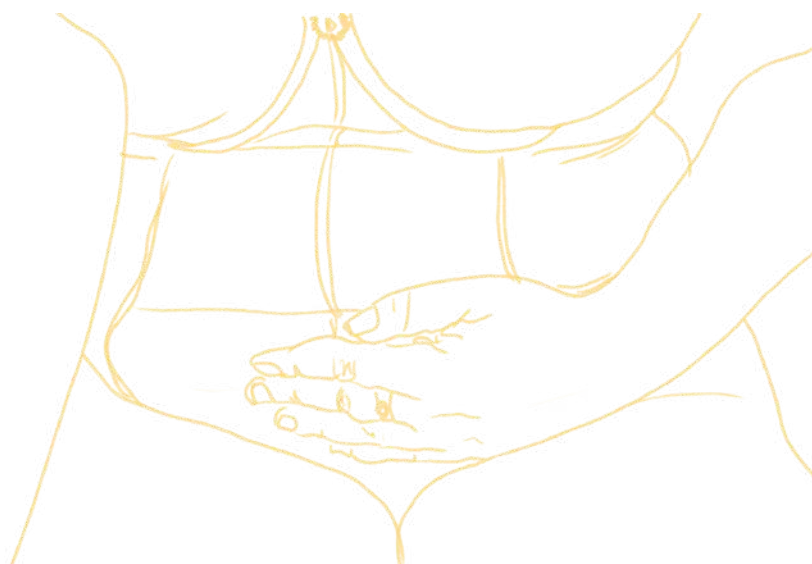


Fig. 23. Autora (2021) Dibujo a línea, Autorretrato

03.04

ESTADO  
DE LA  
CUESTIÓN

Por sus múltiples dimensiones, el fenómeno de los TCA se ha convertido en objeto de estudio para numerosas disciplinas. La literatura médica es la que se ha empleado más a fondo en la definición clínica de estos trastornos ya desde el siglo XVII, y si algo ha dejado claro dicha literatura es que estamos ante enfermedades que se caracterizan por su gran maleabilidad, en el sentido de que las manifestaciones asociadas varían bajo la influencia de factores históricos o de circunstancias sociales cambiantes (Rusell, 1985).

Mabel García-Arnaiz, profesora de Antropología Social en la Universitat Rovira i Virgili e investigadora del Medical Anthropology Research Center (MARC-URV), está centrada en construir el campo de la antropología de la alimentación en España. Ha investigado sobre lo que ella misma denomina la "modernidad alimentaria", poniendo atención en el conjunto de transformaciones tecnológicas, económicas, políticas y sociales que condicionan las actuales maneras de comida y sobre la relación entre alimentación, género y desigualdad social, focalizando el estudio en los TCA. Además, en numerosas investigaciones, analiza los discursos biomédicos, contraponiendo otras narrativas más holísticas y antropocentristas basadas en sus experiencias en el Centro Edgar Morin (CNRS, París), CIESAS (DF), Université de Toulouse Le Mirail , Instituto de Nutrição de la UERJ o SOAS Food Studies Center (University of London), entre otras.

“Nos preguntamos hasta qué punto los profesionales sanitarios pueden, deben o saben hacer diagnósticos sobre la realidad social y sobre su influencia en la emergencia de estas aflicciones, hasta qué punto los diagnósticos realizados sobre las causas culturales son acertados y hasta qué punto se ofrecen soluciones plausibles para su modificación.” Defiende Gracia-Arnaiz (2014) en su artículo Comer o no comer ¿es esa la cuestión?: una aproximación antropológica al estudio de los trastornos alimentarios.

Si bien la literatura biomédica es extraordinaria no ha resuelto, sin embargo, el problema de la causalidad (Gracia y Comelles, 2007), tan amplia como incierta. En un intento por eludir los modelos reduccionistas, los trastornos alimentarios se presentan como enfermedades psico-bio-sociales –en este orden–, cuya etiología no es fácil de establecer ni abordar (Gracia-Arnaiz, 2014). En ocasiones, las explicaciones varían en la propia predisposición genética de las enfermas, por la falta de individualización o por conflictos familiares. Sin embargo, la causalidad adjudicada más frecuente sigue siendo la radicalidad de los regímenes de adelgazamiento.

Quizá una parte de las dificultades por aclarar cómo interactúan los diversos factores señalados provenga de la misma construcción del concepto de TCA, traducido del término en inglés *eating disorders*, los cuales reducen clínicamente lo social y psicológico a conductas que, por alejarse más o menos de los patrones

alimentarios aceptables, se etiquetan de desordenadas, extremas o irrefrenables y, por ello, directamente de patológicas (Gracia-Arnaiz, 2014). Esta conceptualización en nuestros imaginarios no sólo deja los motivos estructurales relativos al género y la cultura, sino que centraliza el tratamiento y la asistencia que reciben las pacientes. Esta cuestión es relevante porque con frecuencia los tratamientos -centrados en la restauración del peso, la rehabilitación nutricional y la reestructuración cognitiva- muestran un éxito más que relativo (Gracia-Arnaiz, 2014).

Se han señalado no pocas dificultades para la valoración de la efectividad de las intervenciones terapéuticas, empezando por las críticas hechas al uso de términos como “abandono”, “adherencia” o “cumplimiento” en tanto que muestran connotaciones pasivizantes sobre el papel que juegan las pacientes durante la intervención (Sirvent, 2009).

Por otro lado, existen muchas y diversas aportaciones en el campo de la arteterapia en forma de investigaciones, libros y artículos, y cada vez parecen tomar más fuerza. Una obra destacable es *Creative Arts Therapies and Clients with Eating Disorders* (2016) de Annie Heiderscheit, que recopila y analiza experiencias en las cuales se han utilizado con este colectivo técnicas arteterapéuticas y también de musicoterapia, dramaterapia y danzaterapia. Los enfoques son variados y cada intervención tiene un enfoque distinto, que parte de un tema (como la identidad sexual), una orientación psicoterapéutica (como la terapia dialéctica conductual) o una intersección específica (como adolescentes hospitalizadas por un TCA) (Montesdeoca, 2020).

Conviene, en este sentido, tener en cuenta no sólo lo que dice la literatura biomédica o psicológica acerca de la falta de apetito, el hartazgo, el vómito, la purga o la pérdida de peso como síntomas de enfermedad, sino

también las aportaciones que las ciencias sociales han efectuado en los últimos veinte años acerca de los lenguajes del cuerpo y la comida y del embodiment de las experiencias culturales (Gracia-Arnaiz, 2014). Asumir este discurso facilitaría una aproximación transversal de la historia que relativizaría el carácter enfermizo de ciertas prácticas, vislumbraría el reduccionismo del discurso hegemónico clínico y descubriría el papel de las lógicas culturales.

Destacando la gran aportación que han sido todas estas investigaciones, son dos las investigaciones que han sido realmente significativas para este trabajo. La primera de ellas es la revista *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. En ella hay estudios de caso que han resultado enriquecedores para notar la evolución de las resistencias iniciales de las usuarias ante lo terapéutico y su evolución a lo largo del proceso. Resaltan “Trabajando con la parte sana. Arteterapia en una mujer adulta con anorexia nerviosa crónica” (Soutullo, 2019) y “Acompañando a Blanca. Trastornos de la conducta alimentaria y arteterapia” (Alonso-Garrido, 2013), que retratan casos de anorexia que se consideraban cronificados y en el que han encontrado un espacio de sanación en el arteterapia.

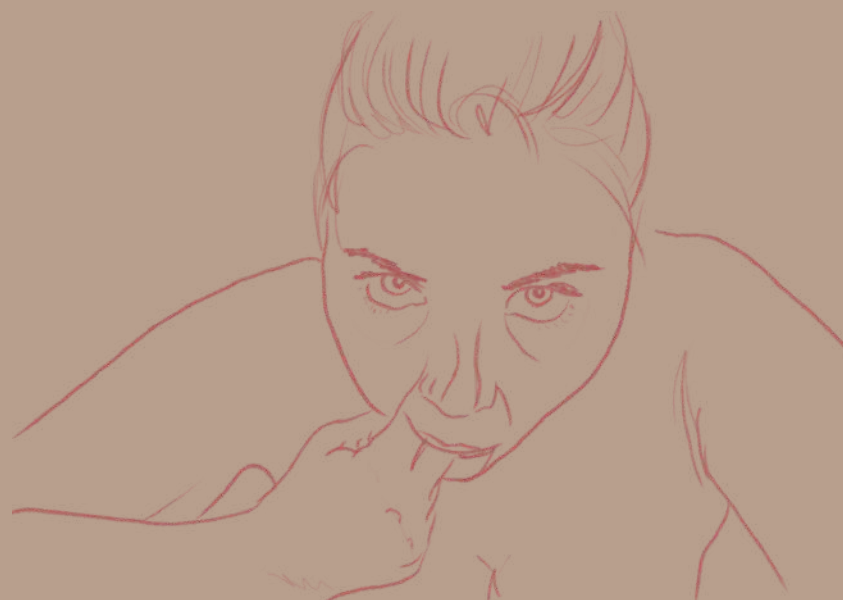


Fig. 24. Autora (2021) Dibujo a línea, Autorretrato

En cuanto al arte contemporáneo, la investigación más profunda y crítica se encuentra reflejada en un capítulo de *Female Body Image in Contemporary Art* (2018), de Emily Newman. En ella se analizan nueve artistas que desde 1971 han realizado representaciones al respecto a través de sus obras, entrevistas y otras fuentes críticas y documentales relevantes. Se presta especial atención a una de las artistas analizadas en esta misma investigación: Vanessa Beecroft.

Por otro lado, y entrando en el campo de la Educación Artística, destacan investigaciones como *Diseño, implementación y evaluación de talleres artísticos en el ámbito de la salud para pacientes adultos en la Unidad de día de Trastorno de Conducta Alimentaria* (2018) de Beatriz Martínez Martín, en la cual realiza un exhausto análisis de talleres artísticos junto a un equipo de enfermeras de la misma Unidad de día; y el artículo *Educación y Salud en la adolescencia: los Trastornos de la Conducta Alimentaria* (2011) por Daniel Garrote Rojas y Ascensión Palomares Ruiz, en la que, al igual que esta misma investigación, realizan una intervención en un aula de secundaria. Garrote y Palomares concluyen su estudio destacando que no existe la necesaria educación y orientación psicopedagógica preventiva ante los trastornos de la conducta alimentaria, obteniéndose diferencias de género en los resultados. Resulta importante resaltar que el alumnado de los centros de Educación Secundaria analizados presenta carencias en algunas áreas, a nivel personal, que les exponen a padecer un TCA, obteniendo a los 13 años su mayor representatividad, lo que indica el momento en que se muestran más débiles y propensos a verse envueltos en este tipo de trastornos (Garrote y Palomares, 2013).

04

MARCO  
EMPÍRICO

04.01

PROPUESTA  
DE  
INVESTIGACIÓN

En la investigación previa a este estudio: Controversia. Una mediación feminista a través del proceso artístico (2020) se tuvo la oportunidad de trabajar con un colectivo vulnerable por los TCA a través de esta misma metodología, y en la cual se encuentra un punto de encuentro con el grupo actual: la crisis de identidad.

En un estudio que realizó Susie Orbach (1993) sobre los desórdenes de la alimentación relaciona la anorexia y la bulimia con la dificultad de la individualización del yo. Por lo que el mismo trastorno se considera un mecanismo dirigido a resolver este conflicto: es síntoma de una exhausta búsqueda de la propia identidad. En otras palabras: en el período de intensa dependencia con la madre, la bebé no distingue entre su cuerpo y el cuerpo materno, se experimenta a sí misma como un todo con el cuerpo de la madre. Es incapaz de sentirse separada del pecho materno, de la leche materna, por lo que el alimento también se vuelve parte de un todo (Orbach, 1993).

En consecuencia, según estudios de Orbach, la niña que ha tenido dependencia con su madre, tendrá muchas probabilidades de sufrir problemas de identidad al llegar a la **adolescencia**, etapa en la que se adquiere autonomía y se crea el yo. El grupo de estudio de esta investigación se encuentra en un momento crucial en sus vidas, pues dejan el instituto y tienen que decidir su futuro. Cuando se les ha preguntado al grupo sobre su elección futura, muchas de ellas contestaban con agobio y desespero: “Pero si no sé ni quién soy, ¿cómo voy a decidir quién o qué quiero ser?”

Ante esta problemática detectada en el aula se quiso comprobar si la metodología planteada para los TCA podría resultar provechosa en un aula de 2º de bachillerato. Sin embargo, se ha creído necesario explicar brevemente el estudio previo que se realizó, la situación y contexto donde se interviene y las actividades que se diseñaron ajustándose al grupo.

## 04.01.01. Antecedentes

Controversia (2020) fue la primera puesta en práctica de esta metodología. Resultado del Trabajo Final de Máster en Mediación y Educación Artística (PERMEA). El proyecto se realizó entre septiembre del 2019 y junio del 2020 junto a un grupo de 7 mujeres de 25 años que presentaban diferentes desórdenes alimenticios como anorexia, bulimia y ansiedad.

De estas 7 mujeres, más de la mitad habían sido diagnosticadas y las otras habían presentado episodios críticos en alguna temporada o seguían presentando distorsiones cognitivas y problemas en la aceptación de la diversidad de cuerpos. Sin embargo, solo dos de ellas habían recibido tratamiento. Por esta misma causa, en esta primera ocasión se recurrió al acompañamiento por parte de una profesional en psicología clínica. La psicóloga Anna Monfort-Carceller, aunque ajena al diseño de las sesiones, recibía un informe por parte de la mediadora después de cada actividad para analizar la conducta de las participantes y compartir opiniones sobre las dinámicas utilizadas. Además, la psicóloga siempre estuvo “fuera” del grupo, para que las integrantes pudieran recurrir a ella individualmente con toda privacidad, en caso que lo necesitaran.

El objeto de estudio era analizar cómo las representaciones sociales de la feminidad inciden en la construcción de la subjetividad a través de las imágenes del cuerpo, el rol que asumimos inconscientemente y de los criterios normativos de





Fig. 25. Autora (2021) Par visual formado por dos fotografías a las participantes de Controversia

belleza en el modelo socio-cultural imperante. Todo ello, a través del proceso artístico compartido. El arte fue usado como metáfora y refugio de la vida para analizar las acciones cotidianas a la vez que se fomentaba la conciencia de grupo. Al mismo tiempo, se intentó crear una atmósfera de grupo segura que permitiese la escucha sin juicios y la comunicación aceptando las diversidades, de este modo se incentivó la interdependencia a partir de reconocer las respectivas vulnerabilidades, compartirlas, hacerse cargo de ellas y respetar las ajenas.

Algunas características destacables de este primer grupo eran:

- Las participantes eran ajenas a cualquier técnica artística.
- Venían voluntariamente a estas sesiones.
- Eran sabedoras de que se iban a tratar los TCA y se consultaría bibliografía feminista.
- Todas se conocían previamente desde hace años, incluso algunas tenían vínculos muy estrechos entre ellas.
- El proceso fue interrumpido por la Covid-19 y continuado durante el confinamiento.

Aunque en un principio la pandemia fue acogida como un factor negativo para las sesiones, al cabo del tiempo fue incluso provechoso. Con el confinamiento, las participantes tenían más tiempo para realizar las diferentes actividades que se les mandaba a lo largo de la semana, además, ese tiempo era necesario para reflexionar y digerir los temas tan densos que se trataban. Otro factor que facilitó el proceso fue la soledad, pues pudieron pasar tiempo con ellas mismas, para cuestionarse preguntas que salían en las sesiones y escucharse.

El resultado de esta primera puesta en práctica fueron 7 fanzines individuales realizados por cada una de las participantes en el que se plasmaron reflexiones propias llevadas a cabo a través del collage. Aunque el canal de transmisión son dichos fanzines, hay que destacar que lo importante no es el producto estético en sí, ni mucho menos su técnica, sino las reflexiones que albergan estas páginas.

A continuación se muestra parte del material que surgió:



Fig. 26. Autora (2021) Fotografía a las participantes de Controversia

*"Yo nunca me había fijado para nada. No sé, yo me miraba al espejo... Tampoco me he mirado nunca mucho, si era guapa, si era fea, gorda... Tenía cosas mejores que hacer. Pero me lo dijeron tantas veces que yo llegué a creérmelo. Ser femenina nunca había sido una de mis preocupaciones."*

Laura, 25 años.  
Estudiante de Farmacia

*"Tengo mucho miedo a engordar. Ahora me veo bien, me quiero mantener. Pero yo creo que si engordara cogería una depresión. Y luego engordaría más por estar depresiva y uf... no me lo quiero ni imaginar."*

Lledó, 25 años.  
Estudiante de Criminología

# 04.01.02.

## Situación

El pensamiento crítico, establecer la mirada en una misma, darse cuenta, reflexionar y cambiar son tareas difíciles que requieren de un entrenamiento y aprendizaje. Estas diferencias quedaron reflejadas entre las diferentes participantes. A pesar de que todas las participantes tenían características similares (edad, afinidades, contexto...), cada una de ellas se encontraba en un punto distinto en su relación con su propio cuerpo y con la comida; mientras que algunas presentaban una plena aceptación hacia su persona, otras presentaban pensamientos distorsionados, habían sufrido trastornos alimentarios, realizado conductas de purga... También se observó una gran variabilidad en las características intrínsecas; las habilidades previas, la flexibilidad cognitiva, la apertura a la experiencia y la motivación, por lo que el efecto de la mediación en cada una de ellas y su nivel de introspección fue distinto (Monfort-Carceller, 2020). Para algunas, esta mediación generó consciencia del problema, para otras fue parte de su proceso de sanación o para profundizar más en determinados conceptos.

Independientemente del aprendizaje o la evolución a nivel individual, en general se observó un efecto positivo, un crecimiento personal y el fortalecimiento de los vínculos entre las integrantes a lo largo de la mediación (José, 2020). Sin embargo, después de un año de haber finalizado el proceso con este primer grupo, existe la duda de si seguirán poniendo en práctica los conocimientos aprendidos.

La estancia en prácticas en el IES Juan Bautista Porcar (Castellón de La Plana) durante los meses de marzo y abril de 2021 ha proporcionado la oportunidad de poner en práctica esta metodología por segunda vez y con una estrategia mejorada.

Partiendo de que cada grupo de alumnas es diferente al anterior; se reconoce que esta diferencia es notable si se trata de cursos diferentes, pero en esta ocasión se ha podido comprobar cómo las alumnas de un mismo grupo son diferentes, factor que la docente tiene que tener en cuenta. Estas diferencias pueden pasar por desapercibidas fácilmente, por lo que la profesional realmente tiene que armarse de estrategias y recursos para poder lidiar con ese trabajo y desgaste emocional.

Cada grupo/alumna tiene unas necesidades distintas, y no a todas se les puede exigir los mismos objetivos, siempre y cuando cumplan los contenidos mínimos exigidos en el currículo. La profesora puede y debe ir haciendo adaptaciones en el temario y métodos de enseñanza para beneficiar al alumnado, tales como modificar el ritmo de la explicación, repetir conceptos, dar más o menos libertad, más o menos directrices... De hecho, al principio de la estancia se observó un desinterés general por el grupo con el que se iba a activar la investigación. Se advirtió, por ejemplo, que la mayoría de las alumnas no trabajaban en su proyecto en las horas lectivas y se pasaban la hora charlando o adelantando otra materia. Coincidiendo con Adorno, se les daba tanta libertad en su creación, que las alumnas se sentían presionadas y poco motivadas: era contraproducente. Al alumno no hay que transportarlo a la

falsa emancipación, sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo (Adorno, 1903). Siguiendo el discurso de Adorno, se considera que la disciplina positiva por parte de la docente es vital entre adolescentes: conseguir ese respeto para que las jóvenes admiren la profesionalidad y el trato de la persona que tienen enfrente. Esa “autoridad” les da seguridad y fomenta su creatividad, pues saben que la profesora les ayudará a llevar a cabo su proyecto personal al mismo tiempo que se respeta su individualidad.

Durante la estancia en prácticas se ha podido comprobar cómo el alumnado tiene mejor comportamiento en el aula cuando observa por parte de la docente interés porque aprendan y no solo porque se formen en la materia, sino que se interesa por ellas como personas; incluso validándolas como personas adultas, personas ya formadas. Hay que destacar que lo que se buscaba con esta investigación era una real y eficaz interdependencia entre el grupo, incluyendo a la docente desde la horizontalidad, lo que justifica directamente la utilización de la a/r/tografía social como metodología protagonista del proyecto.



Fig. 27. Autora (2021)  
Dibujo a línea, Autorretrato

Otro factor a destacar es la asignatura elegida para poner en práctica la investigación, Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas, ya que no cuenta para las Pruebas de Acceso a la Universidad, por lo que el trabajo y nivel exigido por parte de la profesora es distinto que en otras materias. A todo esto se le suma, como señalaba antes, la gran libertad que se le deja al alumnado en cuanto a su creación se refiere. Esta libertad, o mejor dicho, falsa libertad, es totalmente contraproducente en jóvenes de 17 y 18 años. Cuando obligamos a emanciparse a alumnas aún no preparadas para ello, se propicia una falsa emancipación que más que fomentar la educación crítica recoge toda la frustración. Biesta (2017) matiza la figura de la “Maestra Emancipadora” de la que hablaba Adorno (1903), acotando un nuevo término: la “Maestra Ignorante”. Esta última no es más que una educadora cuya labor emancipadora consiste en estar involucrada en el acto de enseñar, partiendo del supuesto de igualdad, es decir, cambiar radicalmente el concepto de “Entender la educación como un proceso de traspaso de información” (Acaso y Nuere, 2005).

Partiendo de esta posición horizontal, hay que volver a las alumnas “maestras”, investigadoras, comunicadoras. Y para esa emancipación real, se ha intentado incentivar a las alumnas a contar su historia, la cual desconocía el resto de la clase, incluyendo a las dos docentes. Aún así, antes de “liberar” a las alumnas, se les otorgó y mostró diversas herramientas y recursos, para obtener un resultado adecuado (para el nivel exigido) y provechoso (para ellas mismas). De esta forma, la educación rompe con la unidireccionalidad, recogiendo múltiples divergencias que propician un aprendizaje con un mayor alcance e impacto.

De este mismo modo, las alumnas fueron guiadas a través de diferentes dinámicas artísticas para conseguir una mayor introspección y lidiar con la crisis de identidad tan característica de la adolescencia. Finalmente, tuvieron que hacer uso del proceso artístico para contar su historia, su trauma y su crecimiento a través de un fanzine con la técnica del collage.

Algunas características destacables de este grupo eran:

- Las participantes ya tenían conocimientos previos sobre arte, incluso se habían declinado por obtener una formación más específica durante su Bachillerato a través de la modalidad Artística.
- El proyecto se implementaba en una de sus asignaturas, por lo que las alumnas no sólo no tenían opción en participar o no, sino que iban a ser evaluadas (Educación Formal).
- Aunque 4 alumnas trataron los desórdenes alimenticios en sus fanzines, los TCA no se abordaban de manera directa.
- Todas se conocían previamente desde hace años, desde Bachillerato o ESO, incluso algunas tenían vínculos muy estrechos entre ellas.

Esta misma relación inicial consolidada entre las participantes podría ser una desventaja a la hora de interactuar, dando lugar a dinámicas grupales pre-aprendidas donde cada una de ellas adopta un rol. Del mismo modo, la cercanía de las relaciones entre las participantes y la constante presencia de unas en la vida de las otras, en ocasiones, podría propiciar una percepción de enjuiciamiento, generándose una menor deseabilidad en las intervenciones e ideas expresadas. Es en estas situaciones más delicadas donde las educadoras tienen que focalizarse más para generar un clima equilibrado dando paso a que cada una de las alumnas sienta el aula como un contexto seguro donde expresarse libremente.



Fig. 28. Autora (2021) Fotografía de la mesa de Aitor.

# Comparación entre los dos grupos de estudio

## CONTROVERSIA

- Las participantes eran ajenas a cualquier técnica artística.
- Venían voluntariamente a estas sesiones.
- Eran sabedoras de que se iban a tratar los TCA y se consultaría bibliografía feminista.
- Todas se conocían previamente desde hace años, incluso algunas tenían vínculos muy estrechos entre ellas.
- El proceso fue interrumpido por la Covid-19 y continuado durante el confinamiento.

## IES SAN JUAN BAPTISTA PORCAR

- Las participantes ya tenían conocimientos previos sobre arte, incluso se habían declinado por obtener una formación más específica durante su Bachillerato a través de la modalidad Artística.
- El proyecto se implementaba en una de sus asignaturas, por lo que las alumnas no sólo no tenían opción en participar o no, sino que iban a ser evaluadas (Educación Formal).
- Aunque 4 alumnas trataron los desórdenes alimenticios en sus fanzines, los TCA no se abordaban de manera directa.
- Todas se conocían previamente desde hace años, desde Bachillerato o ESO, incluso algunas tenían vínculos muy estrechos entre ellas.

Fig. 29. Autora (2021) Fotografía a Raúl trabajando en el aula.



## 04.01.03. Actividades diseñadas

Las actividades que se diseñaron para esta investigación bien podrían convertirse en un recurso pedagógico replicable y orgánico a diferentes grupos y colectivos en un futuro. El objetivo concreto de estas actividades es facilitar el autoconocimiento propio para conseguir una red de cuidados y afectos que genere interdependencia entre el grupo y agencia hacia sus propias vulnerabilidades.

Para poder realizar las actividades que se plantean a continuación se necesitan materiales sencillos de diversos tipos. Aunque en las primeras sesiones suelen ser las docentes las que facilitan los materiales al grupo, tales como papeles, recortes, fotografías, tijeras y pegamento; pronto las alumnas han de saciar sus propias demandas con diversos materiales como pan de oro, hojas secas, hilos, cartones, cartulinas, flores, fotografías propias, pegatinas...

En la sociedad actual en la que vivimos, es de vital importancia no solo realizar una revisión con perspectiva de género a la historia del arte del currículum imperativo, sino también llevar esa mirada crítica a las imágenes que nos rodean en nuestro día a día. En La educación artística no son manualidades (2014), María Acaso defiende: Debido al enorme impacto del terrorismo visual, la educación artística no puede ocuparse sólo de los productos visuales catalogados como artísticos, sino que ha de abarcar todo aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual (Acaso, 2014).

Por esta misma razón, la técnica del collage se vuelve un arma realmente útil en este exhaustivo análisis, pues nos permite comparar, analizar y reflexionar el cuerpo (el nuestro y el colectivo) a la vez que construimos nuevos futuribles más alentadores.

Antes de empezar con la descripción detallada de cada actividad, destacar que esta metodología cuenta con 5 Actividades, las cuales se recomienda seguir en dicho orden cronológico. Sin embargo, las actividades aquí descritas son posibilidades, siendo conscientes de que muchas otras podrían funcionar en su puesta en práctica. Por último, volver a recordar que esta metodología aún está siendo investigada, por lo que no hay nada concluyente de momento.

# ACTIVIDAD 1: AUTORRETRATO A TRAVÉS DEL DIBUJO

La primera actividad es muy rápida y sencilla. A cada alumna se le ofrece un folio de papel y se le explica cómo doblarlo para que al volver a desplegarlo salgan 6 casillas. Con la hoja en horizontal y solamente con un lápiz, se les da un máximo de un minuto por casilla para que dibujen diferentes conceptos, sin letras y números. En la primera casilla tienen que dibujar su color favorito, en la segunda su comida preferida y en la tercera a su familia. Con estas tres cuestiones tan simples y conocidas para ellas, las alumnas suelen comprender que han de utilizar diferentes recursos para resolver estos dibujos como es un retrato más definitorio de la cuestión en sí, o recurrir a la simbología. Cuando se termina con esta fila de arriba, se pasa a resolver la de abajo, la cual es más íntima y complicada. Las cuestiones a dibujar son: cómo soy, cómo creo que los demás piensan que soy (cómo me ven) y cómo me gustaría llegar a ser.

En las dos puestas en prácticas hemos comprobado cómo a través del dibujo se puede conocer a la otra desde otros lugares más emocionales. La técnica del dibujo revela muchos matices de la personalidad de la dibujante, por lo que con esta actividad, además de realizar una presentación, se empieza a crear un vínculo y una relación más íntima alumna-docente.

## EJEMPLO DE TABLA

COLOR FAVORITO	COMIDA FAVORITA	MI FAMILIA
¿QUIÉN SOY?	¿CÓMO ME VEN?	¿CÓMO ME GUSTARÍA LLEGAR A SER?



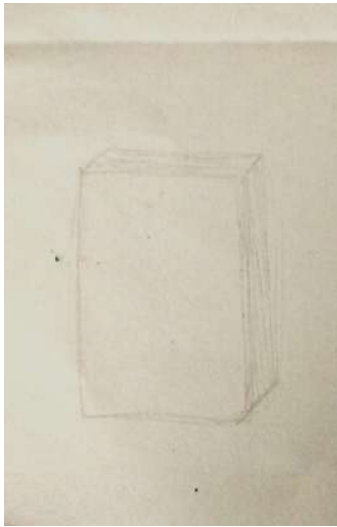
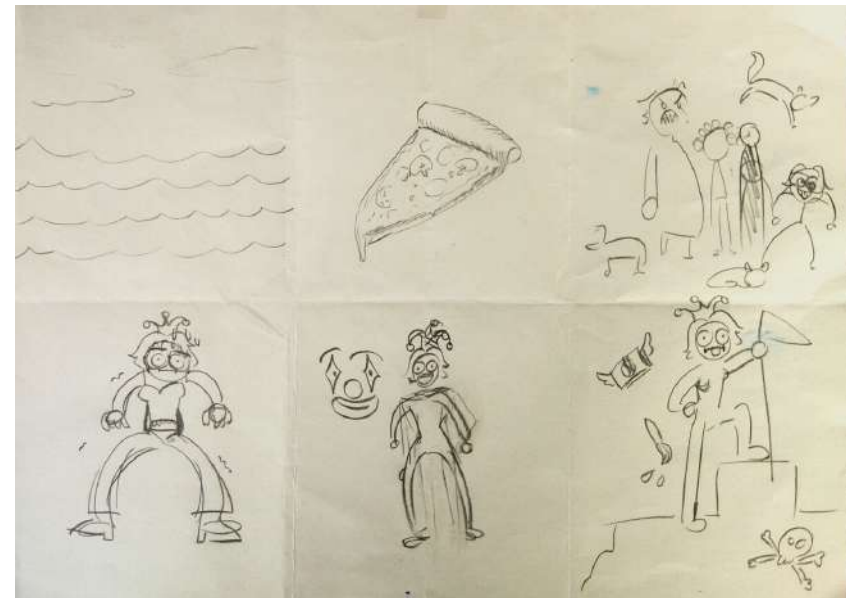
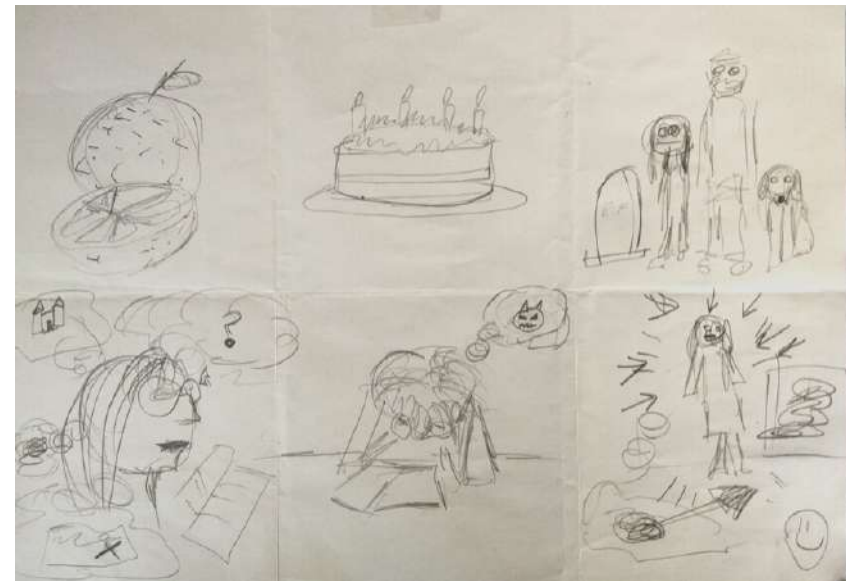


Fig. 30. Malú (2021). Detalle de Autorretrato a través del dibujo.

Fig. 31. Marta (2021). Autorretrato a través del dibujo.

Fig. 32. Carmen (2021). Autorretrato a través del dibujo.

Fig. 33. Avril (2021). Autorretrato a través del dibujo.



Además, las alumnas tienen tan poco tiempo para preparar el dibujo (un minuto por concepto) que el gesto plasmado suele definir su carácter. Por ejemplo, una línea fina y casi imperceptible podría estar tras una alumna insegura y con poca autoestima. Por el contrario, un trazo fuerte y conciso suele señalar alumnas que llevan mucho tiempo dibujando y se desenvuelven con la técnica.

Por otro lado, el autorretrato sirve como base para entablar una pequeña entrevista-conversación con la dibujante basándose en la simbología elegida por ella misma. De este modo, se pueden descubrir nuevos aspectos de las alumnas que pueden ayudar a entender cómo tratar/relacionarse con ella. Por ejemplo, cuando esta actividad se puso en práctica en el IES San Juan Bautista Porcar, una de las alumnas había dibujado un libro cerrado en la casilla de "quién soy". Se le preguntó si se había equivocado y ese dibujo correspondía al "cómo me ven", pero la alumna reafirmó su respuesta, confesando que ella se siente así desde hace mucho tiempo y que, aunque lo intenta cambiar con mucho esfuerzo, le cuesta mucho relacionarse con sus compañeras.

Es interesante que la docente aplique la "suavidad radical" para estrechar este vínculo y facilitar que la alumna pueda explicarse de una manera más segura.

# ACTIVIDAD 2: RETRATO A TRAVÉS DEL COLLAGE

Retomando los dibujos de la Actividad 1, se pide a las alumnas que doblen las hojas para garantizar su anonimato, se recogen y se vuelven a repartir al azar entre el grupo. Basándose en la información que cada una encuentre el autorretrato ajeno que le haya tocado, se debe "transcribir" a través de la técnica del collage.

Se pide a las alumnas que respeten el anonimato, para no condicionar la interpretación que cada una pueda hacer sobre los dibujos. Normalmente las alumnas están más centradas en la lectura de los autorretratos que de la técnica del collage, por lo que sin darse cuenta se han sumergido en la técnica. Es interesante ir haciendo re-lecturas de las revistas y los recortes empleados en voz alta, empezando a incentivar la mirada crítica.

¿Y por qué la técnica del collage? Jean Pierre Klein, gran impulsor de la arteterapia, defendía que las anoréxicas y las bulímicas, por ejemplo, trabajan sobre sus cuerpos mediante las artes plásticas porque el teatro y la danza, en los que hay que exhibirse, resultan agresivos. Una práctica habitual es hacer un collage con fotos de revistas, convirtiendo a las modelos en monstruos de formas y proporciones imposibles (Klein, 2009). Esa sutileza convierte a la técnica del collage en una opción eficaz para personas con dificultades para verbalizar los problemas y para tratar a quienes se niegan a recibir terapia. "No se trata sólo de expresar, matiza, expresar alivia, pero crear transforma" (Klein, 2009)

Cuando el grupo ha terminado los retratos, es conveniente realizar una breve exposición, comparando los dibujos iniciales con el resultado plástico de la otra personas. En estas lecturas de retratos ajenos evidenciamos las diferentes subjetividades que existen. Por ejemplo, para describir su color favorito, una integrante dibujó una hoguera. La lectora interpretó el color naranja, aunque la dibujante quiso transmitir el color rojo. Otro ejemplo más: al describir su carácter, una participante dibujó una montaña rusa, ya que es muy inestable emocionalmente. Sin embargo, la lectora lo leyó como diversión. Estos conceptos, pueden extrapolarse a la realidad, es decir, que lo que para una persona puede considerarse un defecto, para otra es bello.

Ellas mismas suelen reflexionar sobre cómo les gustan los "defectos" de las demás. Además, lo que una ve o quiere expresar en su ilustración queda amplificado en la mirada de las demás. Al terminar esta actividad ya se puede percibir un gran avance en la interdependencia del grupo y el trabajo de introspección que ya han realizado hasta el momento.



Fig. 34. Autora (2021) Fotografía a Mar trabajando en el aula.



Fig. 35. Carmen (2021) Retrato a través del collage basándose en un autorretrato a través del dibujo.

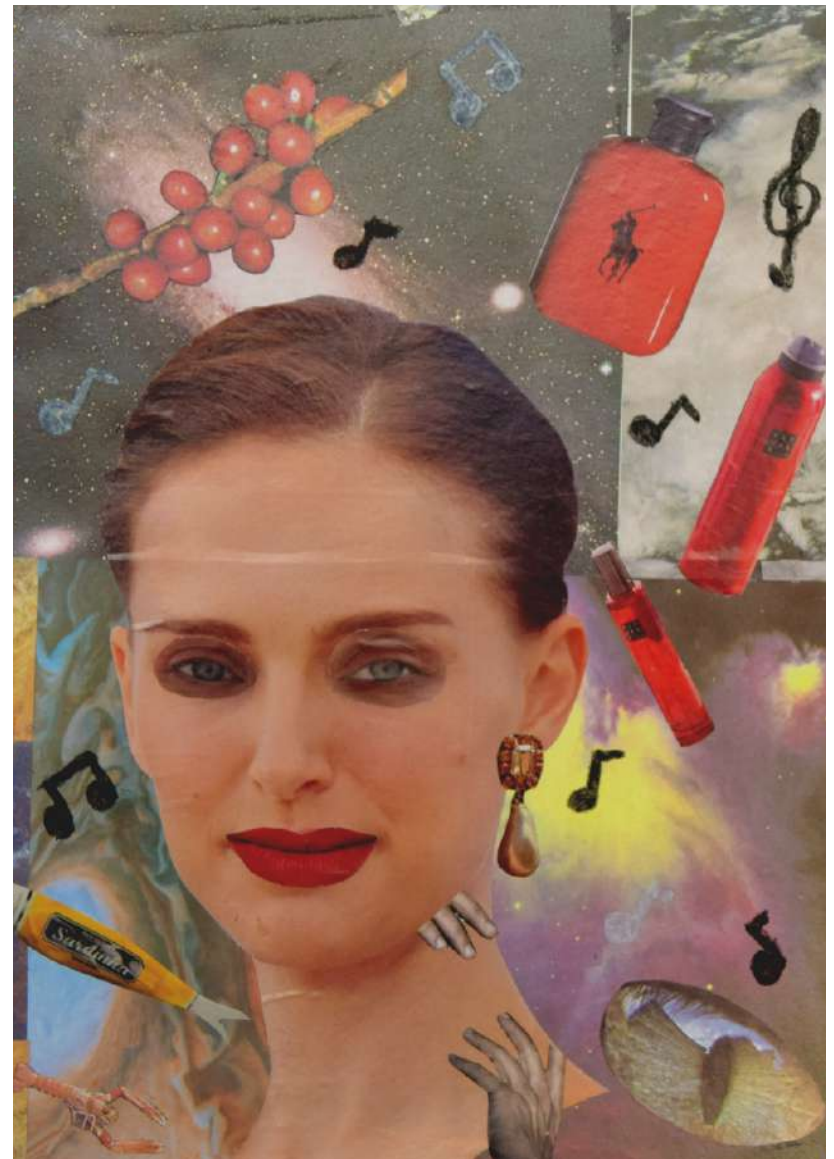


Fig. 36. Montse (2021) Retrato a través del collage basándose en un autorretrato a través del dibujo.



Ensayo visual compuesta por Fig. 37. Marta (2021) Retrato a través del collage basándose en un autorretrato a través del dibujo y Fig. 38. Dos citas visuales literales de Amarillista (2020) s/n

# ACTIVIDAD 3: AUTORRETRATO A TRAVÉS DEL COLLAGE

Esta tercera actividad es muy parecida a la anterior, por lo que, si el grupo está familiarizado con la práctica artística, se le puede explicar (y exigir, si nos encontramos en un contexto dentro de la Educación Formal) conceptos de composición, color, importancia de los acabados, la armonía... De esta forma vamos elevando el nivel técnico que tienen que alcanzar poco a poco, sin que lleguen a aburrirse por su facilidad, ni frustrarse por su complejidad. Esta técnica, popularmente conocida como "Andamiaje" y basada en la visión constructivista de Vygotsky, ayuda a encontrar el nivel de desarrollo potencial de las alumnas, el equilibrio entre lo que la alumna puede resolver por sí sola, y lo que podría realizar con la ayuda de la docente

Esta vez, con su propia definición a través del dibujo (Actividad 1) y el retrato que les hizo su compañera (Actividad 2) tienen que realizar otro autorretrato a través del collage. En este ejercicio, pueden rectificar y mejorar la simbología que utilizaron en la Actividad 1.

En este momento del trabajo es interesante pedirle que verbalicen el proceso que están realizando: contar qué motivo van a recortar/pegar, por qué lo han elegido, dónde lo van a colocar, qué significado tiene para ellas... Algunas tienen más dificultades que otras en verbalizar el proceso, pero al final, todas suelen ser capaces de transmitir qué es lo que les ronda por la cabeza durante su experiencia artística. Es interesante reflexionar juntas a las alumnas, como asumir la paralización artística como metáfora de la vida rutinaria y analizar en grupo ese modo de hacer y de pensar. Tras re-pensar los obstáculos que se auto-ponen se sigue con el proceso artístico. Suele ser muy común el debate del error como fracaso, por lo que se puede comparar el proceso artístico como pensamiento crítico y saludable; hacer ver que otros modos de hacer y de expresarse son posibles.

Cuando se vuelve a realizar la exposición de los resultados de la actividad las alumnas suelen interactuar más entre ellas, preguntándose unas a las otras y enriqueciendo sus discursos individuales.

Esta actividad podría sustituirse por un collage colaborativo de mayor tamaño, donde se va construyendo una gran pieza pegando recortes de manera correlativa una detrás de otra a la vez que se verbaliza el proceso. Sin embargo, es necesario observar las medidas sanitarias y los grupos burbuja si se opta por esta última opción.



Ensayo visual formado por Fig. 39. Cita visual fragmento de Green, (2017) Mimi Haddon  
y Fig. 40. Carmen (2021) Autorretrato a través del collage.



Ensayo visual formado por Fig. 41. Cita visual fragmento de Green, (2017) Mimi Haddon y Fig. 42. Avril (2021) Autorretrato a través del collage.

# ACTIVIDAD 4: CREACIÓN DE UN FANZINE / LIBRO DE ARTISTA

La Actividad 4 empieza con una lluvia de ideas entre todo el grupo para establecer unas pautas que se han de seguir a la hora de realizar la última obra de la metodología. Este fanzine tiene que recoger la historia de cada una, teniendo en cuenta qué posición toman como artistas y a quién va dirigido. En la pizarra, o en algún lugar visible para ellas, se les escribe dos columnas a tener en cuenta, la primera, es un guión que les orienta en su narrativa y discurso:

- ¿Cuál es tu historia?
- ¿Qué y cómo la cuentas?
- ¿Desde qué posición eliges contarla?
- ¿Y ahora?
- ¿Existe/imaginas un futuro en tu historia?
- ¿Qué sientes?

Por otro lado, es recomendable establecer otro listado que les oriente en cuanto a la estructura de su libro, aunque se les aclara que pueden ampliar o cambiar la estructura a su gusto y necesidades.

- Título.
- Portada / Contraportada.
- Capítulos.
- Hojas desplegadas.
- Breve epílogo / Contexto.
- Introducción / Nudo / Desenlace.
- Gammas de colores / Textura / Materiales

Para una mejor proyección del futuro fanzine, las alumnas pueden realizar una pequeña maqueta provisional cogiendo hojas de menor tamaño y doblándolas. También se pueden explicar técnicas de encuadernación artesanales si vemos que el grupo puede abarcarlo.

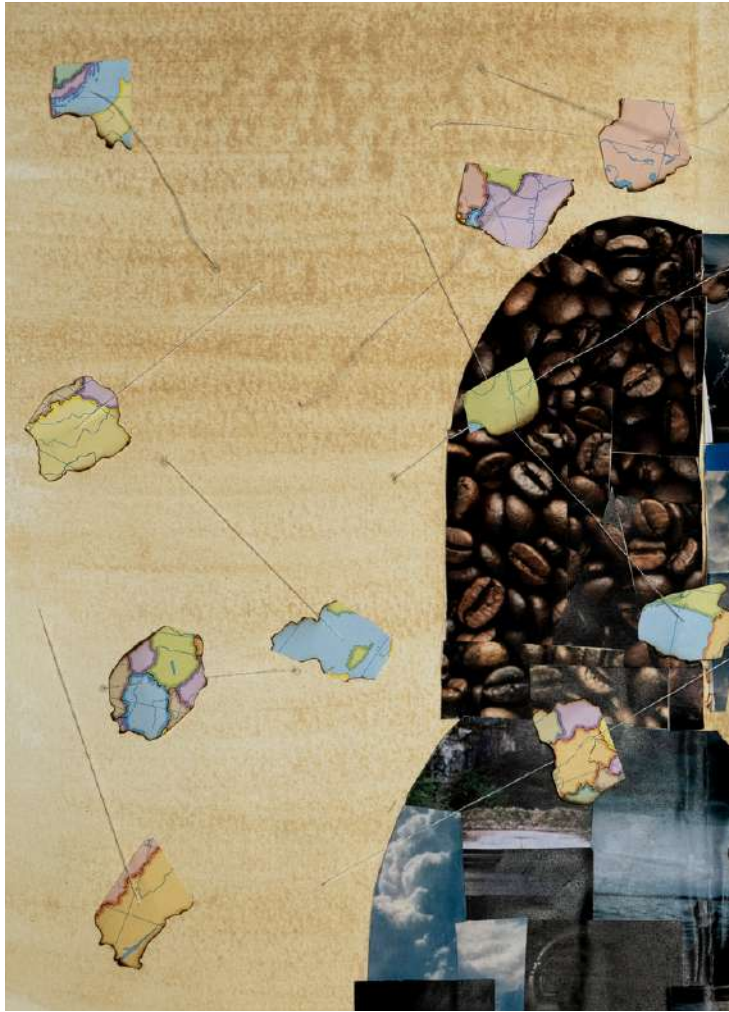
Este momento es crucial en cuanto a la introducción de referentes para la elaboración de su proyecto. Como se ha podido apreciar, en las sesiones anteriores no se ha mencionado a ninguna referente para asegurar de que cada alumna encuentra su propia expresividad sin condicionarse, pues en esto consiste esta metodología: en la búsqueda de la identidad propia, de encontrarse a sí misma. Sin embargo, ahora que las alumnas ya han realizado 3 obras, es recomendable mencionar alguna artista dependiendo de las necesidades, estilos y problemáticas tratadas.



Debido al profundo proceso de introspección que se necesita en la elaboración de esta obra, es recomendable que las alumnas tengan el espacio y tiempo suficiente para realizarlo. Además, la docente tiene que asumir el papel de “Maestra Ignorante” como citábamos anteriormente. Una docente que renuncia a ser la única fuente de conocimiento y pasa a ser una gestora en el aula, pues orienta al alumnado, dinamiza, aporta criterios y herramientas, enseña a organizar, coordina... De esta manera, las alumnas no tienen excesiva dependencia de la profesora, ya que son ellas mismas quienes construyen su propio discurso. Algunas de sus ventajas es que aumenta la autoestima y mejora el rendimiento académico, porque el aprendizaje que se realiza es más significativo, ya que la alumna se convierte en hacedora de principio a fin de su propio proyecto trabajando con la misma metodología que una artista profesional.



Fig. 43. Autora (2021) Serie secuencia descriptiva formada por citas visuales fragmento de Malú (2021) Fanzine.



Ensayo visual formado por Fig. 44. Cita visual fragmento de Malú (2021) Fanzine y Fig. 45. Cita visual fragmento de Green (2018) Shadow.



Ensayo visual formado por Fig. 46. Cita visual fragmento y descompuesta de Green(2018) Shadow y Fig. 47. Cita visual fragmento de Malú (2021) Fanzine.



Fig. 48. Autora (2021) Serie secuencia descriptiva formada por citas visuales fragmento de Avril (2021) Fanzine.





Ensayo visual formado por Fig. 49. Cita visual fragmento de Amarillista (2019) s/n y Fig. 50. Cita visual fragmento de Avril (2021) Fanzine.



Ensayo visual formado por Fig. 51. Cita visual fragmento de Amarillista (2021) s/n y Fig. 52.  
Cita visual fragmento de Avril (2021) Fanzine.



Ensayo visual formado por Fig. 53. Serie secuencia de citas visuales fragmento de Aitor (2021) Fanzine y Fig. 54. Cita visual fragmento de Green (2021) Unmasking Imagination.

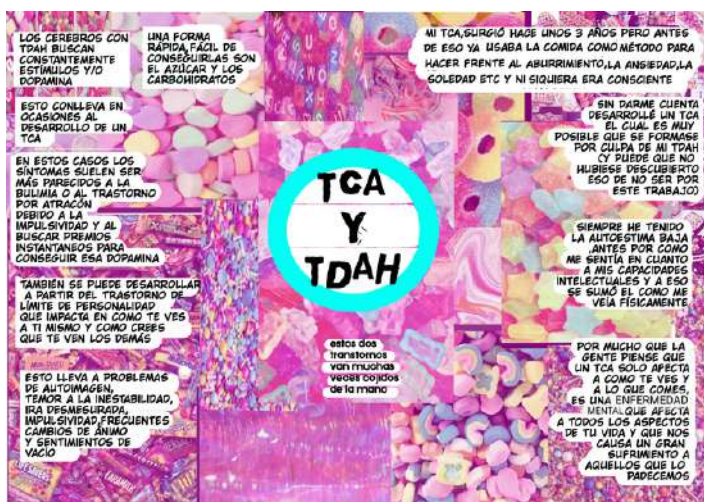
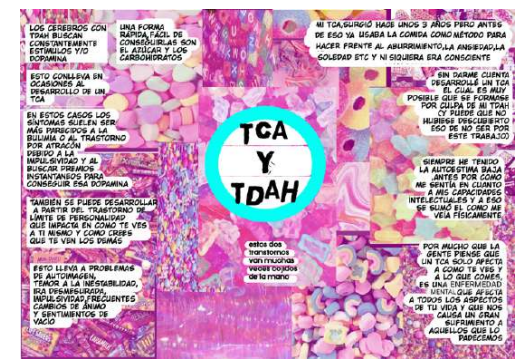


Fig. 55. Serie secuencia descriptiva de Carmen (2021) Fanzine.





Ensayo visual formado por Fig. 56. a la izquierda, cita visual fragmento de Carmen (2021) Fanzine, Fig. 57. en el medio, cita visual literal de Amarillista (2021) s/n y Fig. 58. cita visual fragmento de Carmen (2021) Fanzine.

# ACTIVIDAD 5: EXPOSICIÓN DEL PROYECTO

La última actividad consiste en preparar una exposición en la que las alumnas han de mostrar el producto final (fanzine) y explicar su proceso. Se les puede volver a escribir en la pizarra una breve lista que se construye entre todas:

- ¿Cómo muestro/exhibo mi fanzine?
- ¿Cómo se va a leer/mirar?
- ¿Cuál es mi discurso?
- ¿Qué posición tomo como artista/individuo?

Es interesante comparar esta última puesta en escena con alguna de las primeras ya que, además de estar más participativas, al contar una historia propia, en ocasiones íntima y vulnerable (es decir, se aplica la suavidad radical), se crea un ambiente de compañerismo y apoyo mutuo; en otras palabras, se ha generado una red de interdependencia y cuidados en el grupo.



# ESQUEMA DE LAS ACTIVIDADES

## Actividad 1.

Autorretrato a través del dibujo.



## Actividad 2.

Retrato a través del collage.



## Actividad 3.

Autorretrato a través del collage.



## Actividad 4.

Creación de un Fanzine / Libro de artista.



## Actividad 5.

Exposición del proyecto.



04.02

RESULTADOS



Fig. 59. Autora (2021) La Meritocracia (parte 1)

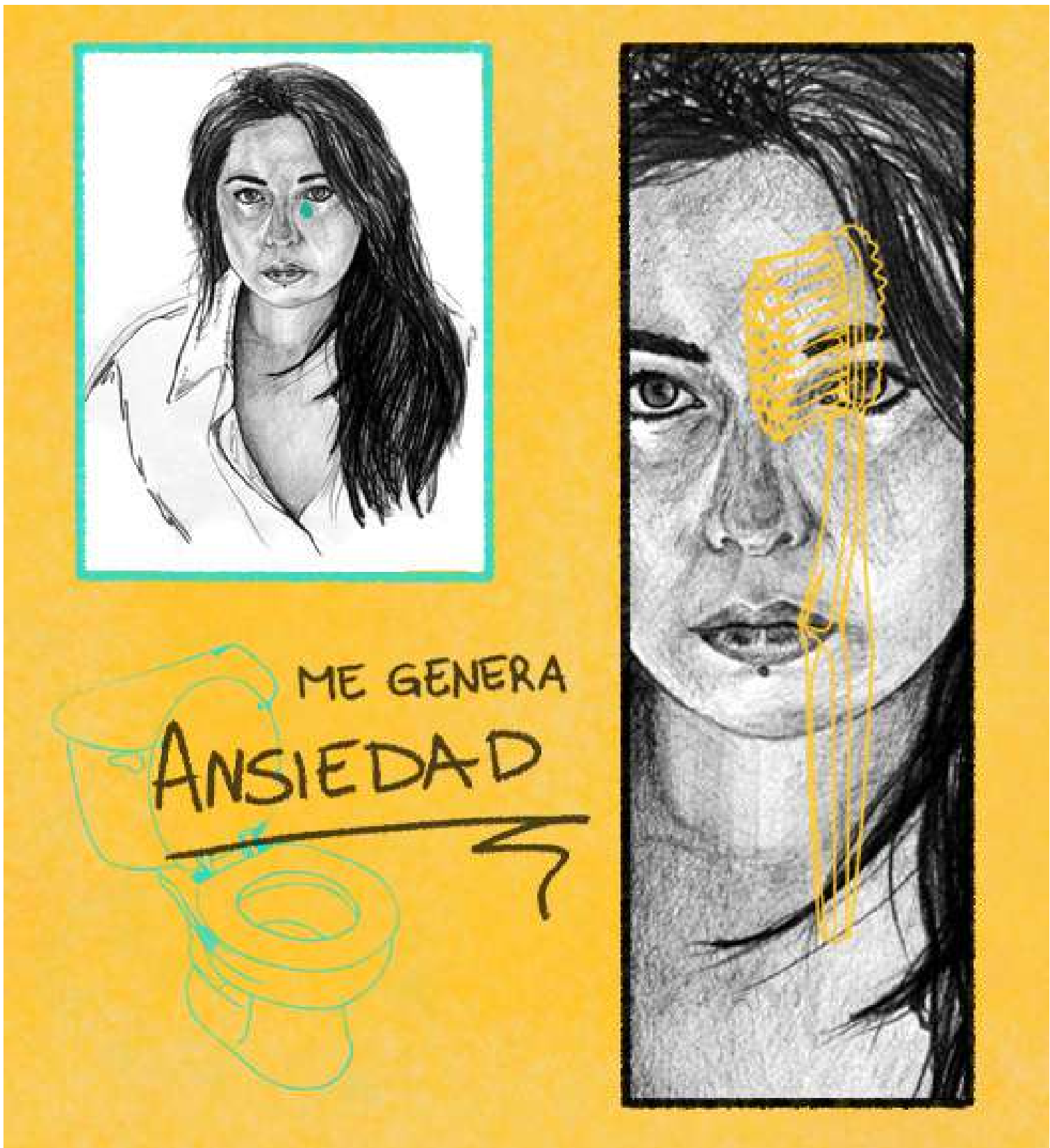


Fig. 60. Autora (2021) La Meritocracia (parte 2)

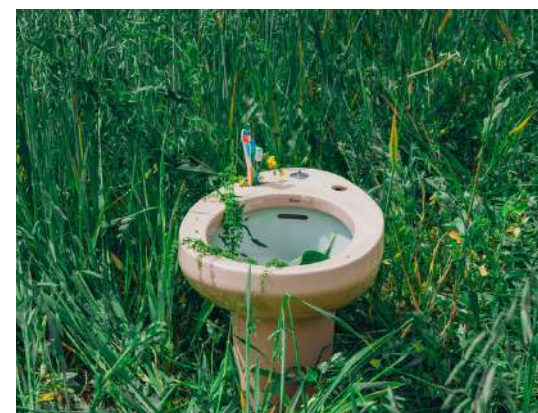


Fig. 61 . Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe y serie secuencia de Autora (2021) Bodegón con retrete.

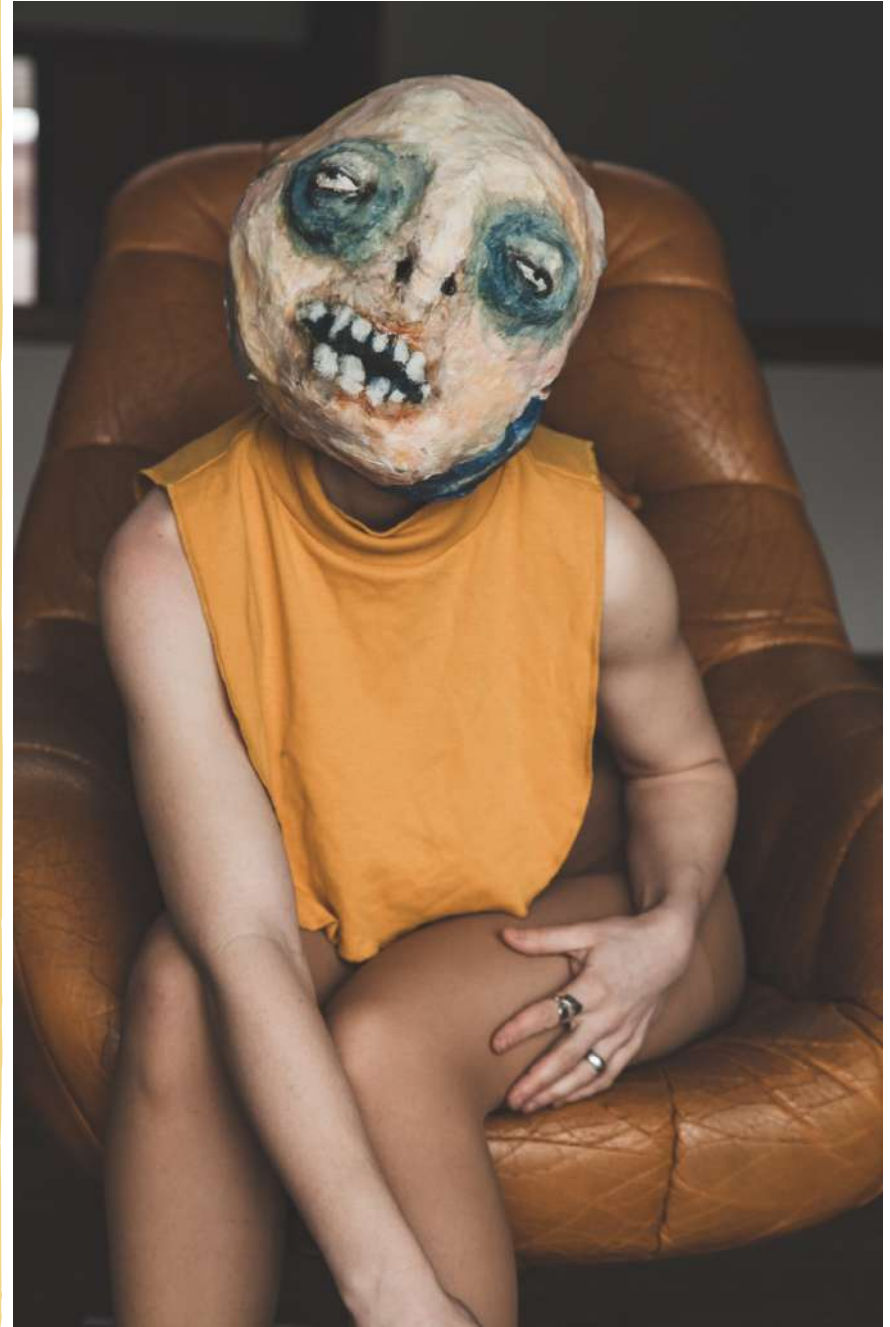


Fig. 62. Autora (2021) Fotoensayo formado por Autora (2021) Bodegón de silla y cuadro y cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe.





Fig. 63. Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Beecroft (2013) VB53, y Autora (2021) Bodegón de Anna con cuadro.



Fig. 64. Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Green (2018), Shadow a la izquierda; y a la derecha, dos autorretratos, Autora (2021) Autorretrato.

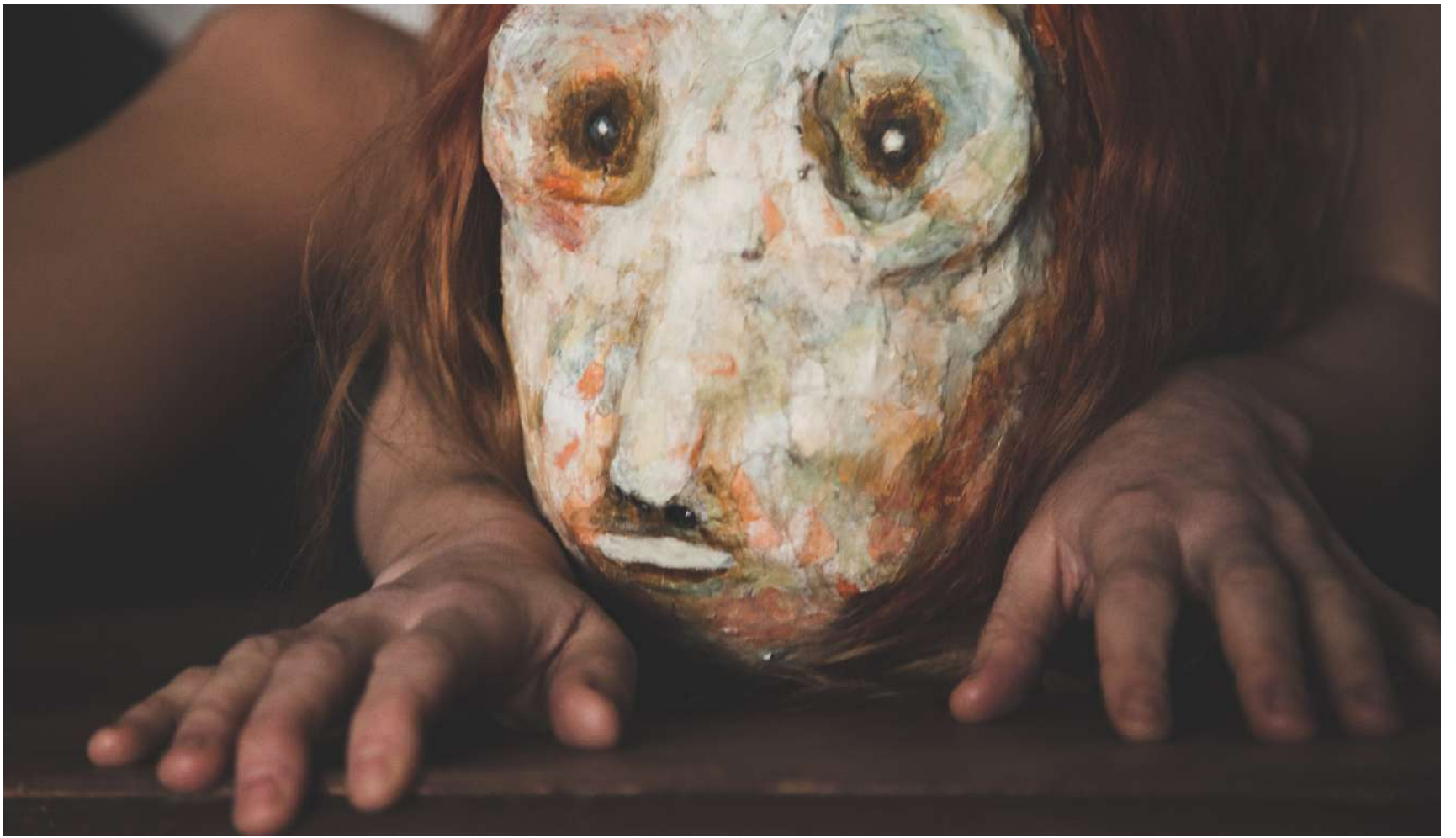


Fig. 65. Autora (2021) Fotoensayo formado por Autora (2021) Autorretrato (arriba) y cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe (debajo)



Fig. 66. Autora (2021) Fotoensayo formado por Autora (2021) Autorretrato y cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios.



Fig. 67. Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios y Autora (2021) Autorretrato

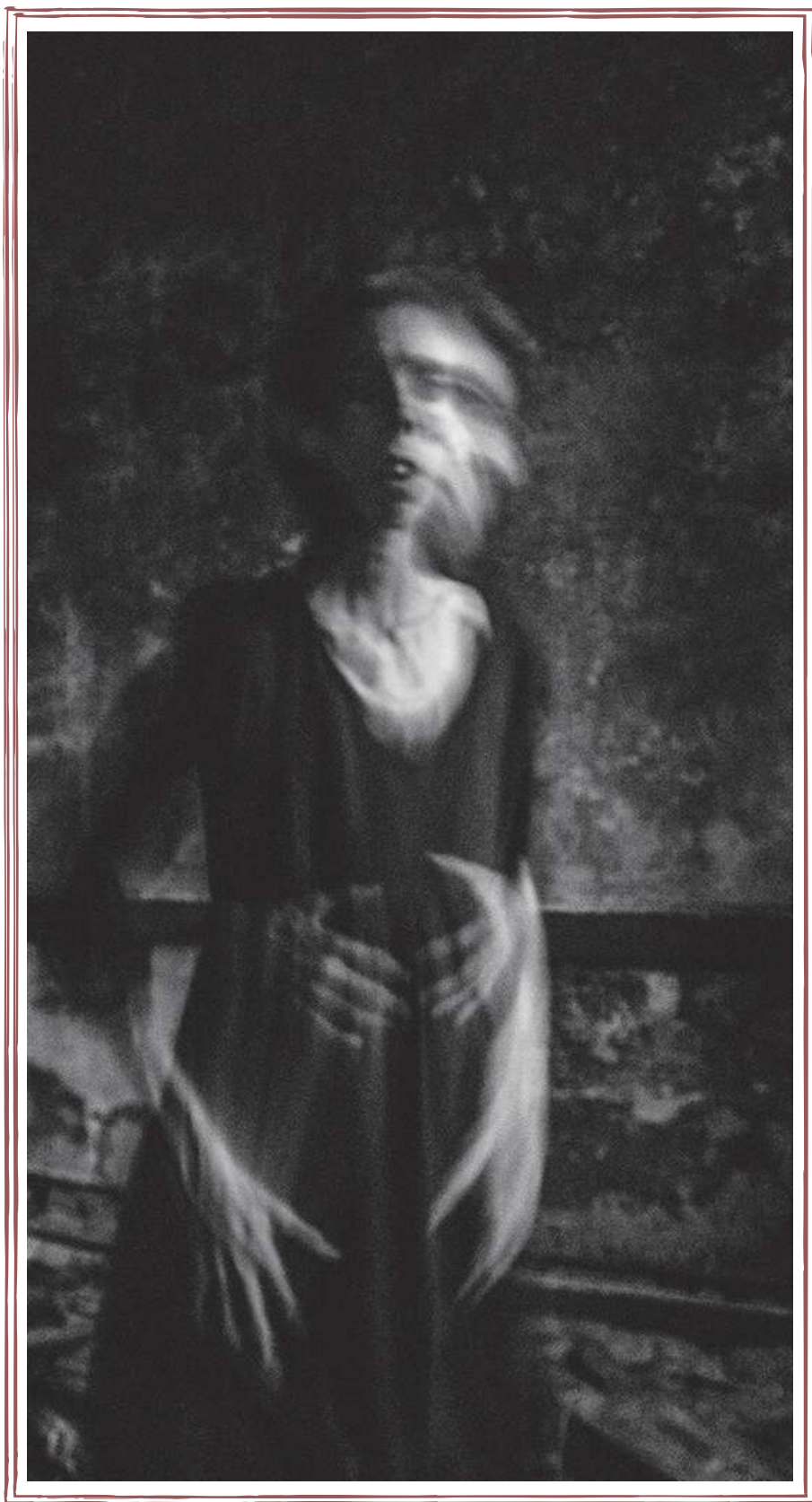


Fig. 68. Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios y Autora (2021) Autorretrato



Fig. 69. Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios y Autora (2021) Autorretrato

05

CONCLUSIONES



En primer lugar, y aún no siendo parte de ninguno de los objetivos que se planteaban, la investigación aquí expuesta ha resultado ser realmente enriquecedora en cada faceta de mi persona. Gracias a las referentes y bibliografía consultadas, he sentido un mayor entendimiento de mi posición como mujer y artista en un contexto específico. Además, la oportunidad de poner en práctica esta investigación en la educación formal ha sido una experiencia más que estimulante.

Por otro lado, aunque académicamente este trabajo es solo una muestra de una larga investigación que acaba de empezar, se han detectado necesidades que poder estudiar en futuros proyectos. Una de las propuestas futuras más próxima es la participación en la XXIV Mostra d'Art Públic, en la cual se pretende instalar diferentes dispositivos artísticos en las cafeterías de la Universitat de València para recoger testimonios y comportamientos conductuales que tienen las estudiantes en relación con su cuerpo y la comida.

En cuanto al primer objetivo planteado, el cual era ahondar en la complejidad de los TCA, se considera que se ha conseguido gracias a la recopilación de testimonios de artistas diagnosticadas, desde diferentes perspectivas y posicionamientos en cuanto a su propia enfermedad. Sin embargo, se considera que la muestra de referentes analizada en este trabajo, aunque es suficiente para entender diferentes perspectivas de una misma problemática, resulta escasa en cuanto se refiere al objetivo específico de analizar qué referentes son más beneficiosas para la salud mental y emocional de personas vulnerables por los TCA.

Continuando con la posición que cada artista toma frente al agenciamiento de su propio diagnóstico, confirmar que esta "catalogación" ha permitido visualizar de una forma

clara otros discursos alejados de lo patológico y pasivizante. En el primer grupo, acotado como "enfermedad", encontramos a las artistas Lene Marie Fossen y Vanessa Beecroft, las cuales se centran en plasmar resultados de sus propias enfermedades a través de su práctica artística. Por otro lado, las artistas Martha Rosler y Txaro Fontalba trabajan desde el valor cultural del diagnóstico y su causalidad política. Por último, destacar a Gordita Amarillista y Katie Green, las cuales trabajan el proceso artístico de manera comunitaria como espacio-tiempo donde poder sanar de manera colectiva.

Se considera que se ha justificado la utilización de la metodología empleada demostrando una mayor interdependencia entre los grupos de estudio si se trabaja desde la horizontalidad, las vulnerabilidades y los cuidados. Se han mostrado y facilitado estrategias que incentiven los cuidados alejados del paternalismo y la instrumentalización; es decir, cuidados sostenibles que signifiquen implicarse en los problemas ineludibles de existencias interdependientes.

Además, se han detectado numerosas necesidades tales como revisar el Currículum Oculto Visual del actual sistema educativo, cuestionar la postura que la docente toma ante los conceptos introducidos en el aula y la misma relación que se establece con las alumnas. Estas problemáticas han sido cuestionadas y tenidas en cuenta a lo largo de la investigación, sin embargo se considera todo un reto conseguir un cambio sustancial en las políticas institucionales.

Por último, se han defendido estrategias artísticas basadas en la acción, la pluralidad, la diversidad y procesos de aprendizaje compartidos, ya que ofrecen otras maneras de mirar y comprender el contexto que estamos viviendo de una manera positiva, creativa y transformadora.

06

GLOSARIO

## Anorexia nerviosa

Miedo exagerado a engordar y distorsión de la propia imagen corporal. Las personas que la padecen se ven y se sienten gordas aunque no sea verdad. Suele cursar con comportamientos restrictivos frente a la comida, realizar ejercicio físico intenso, vomitar, usar laxantes y otros medios para bajar de peso. Como consecuencia, se produce un adelgazamiento excesivo con efectos visibles como: amenorea (pérdida de la menstruación), caída progresiva del pelo o sequedad en la piel. En fases más avanzadas puede derivarse hacia un cuadro de desnutrición, que pone en peligro gravemente la salud por problemas de corazón y circulación, desequilibrios hormonales severos, etc.

## Artivista

Hibridación entre artista y activista. Arte reivindicativo y de resistencia que conlleva un claro mensaje sociopolítico. El arte se convierte en un medio de comunicación enfocado al cambio y a la transformación, un lenguaje que se desplaza desde la creación artística académica o museística hacia los espacios sociales convirtiéndose en una herramienta educativa.

## Atracón

También conocido como Trastorno por Atracón; consiste en realizar grandes ingestas de comida. A diferencia de la bulimia no viene seguido de una compensación por lo que el aumento de peso es una de sus principales consecuencias. Los problemas derivados del sobrepeso repercuten sobre la salud, ya que cursan con un aumento del riesgo cardiovascular, problemas articulares... A veces se le conoce como el comer emocional o ansioso.

## Bulimia nerviosa

pérdida de control con la comida. La persona realiza conductas de compensación para mantener su peso y su ingesta. Son característicos los atracones compulsivos seguidos de comportamientos compensatorios. Debido a este descontrol, el peso puede que sea normal o incluso algo elevado. Esto produce una gran vergüenza y culpabilidad, con lo que suelen mantenerlo en secreto. Ambos factores hacen que la bulimia sea más difícil de detectar, sin embargo sus consecuencias son también problemáticas: agotamiento físico e intelectual, alteraciones gástricas y esofágicas, deterioro en esmalte dental, calambres musculares, arritmias cardíacas, vómitos hemorrágicos, etc...

## Currículum oculto

lecciones, valores y perspectivas (referentes) no escritas, no oficiales y, a menudo, no intencionadas que las estudiantes aprenden en los centros educativos.

Disciplina positiva

corriente educativa promulgada por la psicóloga Jane Nelsen que defiende que la clave de la educación no reside en el castigo, sino en el respeto entre personas. Entender que las alumnas son personas en un mismo marco horizontal que la docente.

Educación emocional

Educación centrada en el ámbito de conocer y reconocer los sentimientos y emociones, las propias y las de las otras, y hacerlas servir de forma adaptativa. Aprender a identificar y expresar emociones y sentimientos. Trabajar la forma de interactuar con el mundo.

Embodiment

Sabiduría corporal, capaz de decidir por sí sola y en constante relación con el entorno, interactuando con procesos mentales y emocionales. Estos diferentes campos, se influyen mutuamente, cada uno con su propia particularidad de funcionamiento.

Falsa emancipación

Proceso de independización respecto de la autoridad (en términos educativos; la docente) sin hacerse con una identidad (formación íntegra y completa) previamente. De ello se desprenden consecuencias muy complejas y aparentemente contradictorias por la estructuración de nuestro sistema educativo.

Feminismo gordo

Postura filosófica, ideológica y práctica, en la que se tiene en cuenta que las condiciones de corporalidad también establecen diferencias respecto a las mujeres. Visibilizar que los múltiples dispositivos de estandarización y normalización de los cuerpos han sido un objeto de opresión para un sector de las mujeres.

Investigación  
Acción

Método de investigación en el que la investigadora tiene un doble rol, el de investigadora y el de participante. Combina dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado. Es un método en el cual la validez de los resultados se comprueba en tanto y cuanto estos resultados son relevantes para las que participan en el proceso de investigación.

## Investigación Acción Participativa

Método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social. El método de la investigación-acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda.

## Investigación Basada en las Artes

Género metodológico que se utiliza principalmente en Europa y Estados Unidos en disciplinas que cuentan con un componente práctico o de producción, como las artes visuales, los medios de comunicación, el diseño, la arquitectura y los estudios cinematográficos. Se enfrenta a los métodos dominantes de la investigación científica. El discurso positivista, el lugar de la subjetividad y la autobiografía son fundamentales en la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales.

## Memoria

Relato social y político no hegemónico vinculado a hechos del pasado, ligado a uno o varios colectivos. La memoria justifica las circunstancias y acciones del pasado, así como las relaciones de poder y sumisión, para explicar el presente desde una identidad que no se siente representada por la historia imperativa.

## Metodología cualitativa

Metodología de un planteamiento científico fenomenológico. Tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos. El postulado característico de dicho paradigma es que «lo subjetivo» no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. Son ejemplos de este tipo de aproximación metodológica la etnografía, la etnometodología, la investigación ecológica, entre otros.

## Narrativa

Forma de comunicación, bien sea oral o escrita, cuyo objetivo es la narración de una historia real o ficticia. Narrar una secuencia de hechos ocurridos en un tiempo y espacio determinado, vivenciados por uno o varios personajes.

## Ortorexia

Preocupación obsesiva por la ingestión de alimentos sanos que lleva a situaciones como el aislamiento social, sentimientos de culpabilidad por haber ingerido alimentos no-sanos, o incluso la preferencia del ayuno frente al consumo de dichos alimentos. Las personas que sufren ortorexia se centran exclusivamente en lo que comen; la comida es el centro de sus pensamientos y de su vida, tras el que subyacen problemas psicológicos y de adaptación social.

Pedagogías  
eministas

Rumiación

Filosofía y práctica de enseñanza que toman las herramientas de la teoría y la acción feminista para analizar el hecho educativo y hacer propuestas, tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal.

También conocido como Síndrome por Rumiación. Consiste en devolver alimentos no digeridos, o parcialmente digeridos, de manera repetida e involuntaria. A diferencia de los vómitos, que son involuntarios y por lo general están provocados por un trastorno, la regurgitación no es contundente y puede ser voluntaria. Sin embargo, la persona puede referir que no puede dejar de hacerlo. Algunas personas son conscientes de que este comportamiento es socialmente inaceptable y tratan de disimularlo, tapándose la boca con la mano o tosiendo a la vez. Algunos evitan comer con otras personas y no comen antes de realizar una actividad social o laboral, por lo que no regurgitan en público.

Trastornos de  
Conducta  
Alimenticia (TCA)

Trastornos psicológicos graves que comportan alteraciones en la conducta alimentaria. La persona afectada muestra una fuerte preocupación en relación al peso, la imagen corporal y la alimentación, entre otros. Pueden desencadenar en enfermedades físicas importantes, incluso llevando a la muerte en los casos más extremos (por suicidio o desnutrición).

Vigorexia

Obsesión por el estado físico, afectando a la conducta alimentaria (ingesta exagerada de proteínas y carbohidratos, acompañada del consumo de otras sustancias, como los esteroides anabolizantes) y a los hábitos de vida. La persona con vigorexia tiene la creencia de que su cuerpo es insuficientemente musculado y que debe mejorar constantemente su apariencia. Por ello, se obsesiona por la actividad física, abandona las relaciones sociales y descuida otros aspectos de su vida

07

ÍNDICE DE  
IMÁGENES

- Fig. 01.** Autora (2021) Dibujo a línea inspirado en Lene Marie Fossen.
- Fig. 02.** Autora (2021) Dibujo a línea, retrato de Lene Marie Fossen.
- Fig. 03.** Cita visual fragmento. Fossen (2017). Untitled. Chios.
- Fig. 04.** Par visual formado por dos citas visuales fragmento. Fossen (2017). Untitled. Chios.
- Fig. 05.** Cita visual fragmento. Fossen (2017). Untitled. Chios.
- Fig. 06.** Par fotográfico como hipótesis visual. Formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios. y cita visual fragmento de Beecroft (2000), VB64, Nueva York.
- Fig. 07.** Cita visual fragmento. Beecroft (2017). The rockstud untitled installation x Valentino. Nueva York.
- Fig. 08.** Autora (2021) Retrato de Vanessa Beecroft.
- Fig. 09.** Cita visual fragmento de Beecroft (2000), VB64, Nueva York.
- Fig. 10.** Cita visual fragmento de Beecroft (2000), VB64, Nueva York.
- Fig. 11.** Cita visual fragmento de Rosler (1977), Losing a conversation with the parents, Berlin.
- Fig. 12.** Cita visual literal de Fontalba (2010), Cama carnívora, Navarra.
- Fig. 13.** Citas visuales literales de Fontalba (2012), Cuerpo crudo I y Cuerpo crudo II. Navarra.
- Fig. 14.** Par fotográfico como hipótesis visual. Cita visual literal de Fontalba (2018), La lengua cortada, Navarra, y Cita visual de Fontalba (2010), Cama carnívora, Navarra.
- Fig. 15.** Autora (2021) Retrato de Txaro Fontalba.
- Fig. 16.** Autora (2021) Retrato de Katie Green.
- Fig. 17.** Cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe.



- Fig. 18.** Cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe.
- Fig. 19.** Cita visual fragmento de Amarillista (2019), s/n.
- Fig. 20.** Cita visual fragmento de Amarillista (2019), s/n.
- Fig. 21.** Cita visual literal de Amarillista (2020), s/n.
- Fig. 22.** Autora (2021) Dibujo a línea, Autorretrato.
- Fig. 23.** Autora (2021) Dibujo a línea, Autorretrato.
- Fig. 24.** Autora (2021) Dibujo a línea, Autorretrato.
- Fig. 25.** Autora (2021) Par visual formado por dos fotografías a las participantes de Controversia.
- Fig. 26.** Autora (2021) Fotografía a las participantes de Controversia.
- Fig. 27.** Autora (2021) Dibujo a línea, Autorretrato.
- Fig. 28.** Autora (2021) Fotografía de la mesa de Aitor.
- Fig. 29.** Autora (2021) Fotografía a Raúl trabajando en el aula.
- Fig. 30.** Malú (2021). Detalle de Autorretrato a través del dibujo.
- Fig. 31.** Marta (2021). Autorretrato a través del dibujo.
- Fig. 32.** Carmen (2021). Autorretrato a través del dibujo.
- Fig. 33.** Avril (2021). Autorretrato a través del dibujo.
- Fig. 34.** Autora (2021) Fotografía a Mar trabajando en el aula.
- Fig. 35.** Carmen (2021) Retrato a través del collage basándose en un autorretrato a través del dibujo.

**Fig. 36.** Montse (2021) Retrato a través del collage basándose en un autorretrato a través del dibujo.

**Fig. 37.** Marta (2021) Retrato a través del collage basándose en un autorretrato a través del dibujo.

**Fig. 38.** Dos citas visuales literales de Amarillista (2020) s/n.

**Fig. 39.** Cita visual fragmento de Green, (2017) Mimi Haddon.

**Fig. 40.** Carmen (2021) Autorretrato a través del collage.

**Fig. 41.** Cita visual fragmento de Green, (2017) Mimi Haddon.

**Fig. 42.** Avril (2021) Autorretrato a través del collage.

**Fig. 43.** Autora (2021) Serie secuencia descriptiva formada por citas visuales fragmento de Malú (2021) Fanzine.

**Fig. 44.** Cita visual fragmento de Malú (2021) Fanzine.

**Fig. 45.** Cita visual fragmento de Green (2018) Shadow.

**Fig. 46.** Cita visual fragmento y descompuesta de Green(2018) Shadow.

**Fig. 47.** Cita visual fragmento de Malú (2021) Fanzine.

**Fig. 48.** Autora (2021) Serie secuencia descriptiva formada por citas visuales fragmento de Avril (2021) Fanzine.

**Fig. 49.** Cita visual fragmento de Amarillista (2019) s/n.

**Fig. 50.** Cita visual fragmento de Avril (2021) Fanzine.

**Fig. 51.** Cita visual fragmento de Amarillista (2021) s/n.

**Fig. 52.** Cita visual fragmento de Avril (2021) Fanzine.

**Fig. 53.** Serie secuencia de citas visuales fragmento de Aitor (2021) Fanzine.

**Fig. 54.** Cita visual fragmento de Green (2021) Unmasking Imagination.

**Fig. 55.** Serie secuencia descriptiva de Carmen (2021) Fanzine.

**Fig. 56.** Cita visual fragmento de Carmen (2021) Fanzine.

**Fig. 57.** Cita visual literal de Amarillista (2021) s/n.

**Fig. 58.** Cita visual fragmento de Carmen (2021) Fanzine.

**Fig. 59.** Autora (2021) La Meritocracia (parte 1).

**Fig. 60.** Autora (2021) La Meritocracia (parte 2).

**Fig. 61.** Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe y serie secuencia de Autora (2021) Bodegón con retrete.

**Fig. 62.** Autora (2021) Fotoensayo formado por Autora (2021) Bodegón de silla y cuadro y cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe.

**Fig. 63.** Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Beecroft (2013) VB53, y Autora (2021) Bodegón de Anna con cuadro.

**Fig. 64.** Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Green (2018), Shadow y dos autorretratos, Autora (2021) Autorretrato.

**Fig. 65.** Autora (2021) Fotoensayo formado por Autora (2021) Autorretrato y cita visual fragmento de Green (2018), How do I want to be seen? Santa Fe.

**Fig. 66.** Autora (2021) Fotoensayo formado por Autora (2021) Autorretrato y cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios.

**Fig. 67.** Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios y Autora (2021) Autorretrato.

**Fig. 68.** Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios y Autora (2021) Autorretrato.

**Fig. 69.** Autora (2021) Fotoensayo formado por cita visual fragmento de Fossen (2017). Untitled. Chios y Autora (2021) Autorretrato.

08

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen

Acaso, M. (2018). Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso.

Adorno, T. (1959). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969) Edición de Gerd Kadelbach.

Barone, T., & Eisner, E. (2012). Arts Based Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Becker, H. (2008). Mundos de arte y actividad colectiva. En Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico (pp. 17-59). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Beecroft, V. (2003). Vanessa Beecroft - VB52, Castello di Rivoli, Turin, 2003. Phillips.  
<https://www.phillips.com/detail/vanessa-beecroft/NY040417/327>

Bellacasa, M. (2021). Pensar con cuidado (Parte I). Consultado el 25 de mayo de 2021 en:  
<http://editorialconcreta.org/Pensar-con-cuidado>

Cavia Pardo, Beatriz. (2019). Mediaciones y Posiciones. Una aproximación a la sociología del arte.

Davis, N. V. (2001). Feminist Art Therapy: Contributions from Feminist Theory and Contemporary Art Practice. En S. Hogan (Ed.), Gender Issues in Art Therapy (pp. 31-45). Jessica Kingsley Publishers.

Debeurme, L. (2007). Lucille. Norma Editorial.

Eisner, Ellior W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. En Arte Individuo y Sociedad, 47-55. Ediciones Complutense.

Fontalba, T. (2012). Comer aire. Texto curatorial.

Fontalba, T. (1999). Bajo el signo de Eva. Texto curatorial.

Fontalba, T. (1999). Un cuerpo demasiado grande. Texto curatorial.

Fontalba, T. (1998). Una idea que pierde peso. Texto curatorial.

García, E. (2005). *Anorexia y bulimia: Discursos médicos y discursos de mujeres diagnosticadas*. Universidad de Granada.

García, F. J., y Agustín, M. del C. (1999). El análisis de contenido de las imágenes artísticas. *Informatio*, 3-4, 106-127.

Garrote Rojas, D. y Palomares Ruiz, A.: "Educación y salud en la adolescencia: los trastornos de la conducta alimentaria", en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No 26, 2011. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> -Gaudiani, J. L. (2018). *Sick Enough: A Guide to the Medical Complications of Eating Disorders*. Routledge.

Gismero González, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Universidad Pontificia Comillas.

Gómez-Candela, C., Milla, S. P., Miján-de-la-Torre, A., Rodríguez Ortega, P., Matía Martín, P., Loria Kohen, V., Campos del Portillo, R., Virgil Casas, M. . N., Olmos, Martínez, M. Á., Álvarez, Mories Ákvarez, M. T., Castro Alija, M. J., y Martín-Palmero, Á. (2017). Consenso sobre la evaluación y el tratamiento nutricional de los trastornos de la conducta alimentaria: anorexia nerviosa, bulimia nerviosa, trastorno por atracón y otros. *Nutricion Hospitalaria*, 34(5), 1-97.

Gómez Grijalva, D. (2012). *Mi cuerpo es un territorio político*.

Gracia-Aarnaiz, M. (2014). *Comer o no comer ¿es esa la cuestión?: una aproximación antropológica al estudio de los trastornos alimentarios*. Universitat Rovira i Virgili.

Gutiérrez-Ajamil, E. (2013). *El proceso creativo en personas diagnosticadas de Trastorno de la Conducta Alimentaria*. Universidad de Valladolid.

Gutiérrez-Ajamil, E., y Peñalba, A. (2015). El proceso creativo como entrenamiento para el cambio: arteterapia con personas en tratamiento por trastorno de la conducta alimentaria. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9(0), 25-38.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_arte.2014.v9.47480](https://doi.org/10.5209/rev_arte.2014.v9.47480)

Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates en torno a una metodología feminista*, 9-34. Recuperado de: [http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/33%20-%20Harding.%20Existe\\_un\\_metodo\\_feminista.pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/33%20-%20Harding.%20Existe_un_metodo_feminista.pdf)

Irigoyen Ulaia, M; Sáez Pérez, I. y Oiz Elgorriaga, I. (2019). Zauriak. Locura, cuerpos y feminismos.

José Iserte, L. (2020). Un acercamiento a la Controversia para redescubrirnos. Una mediación feminista a través del proceso artístico. Universitat de València.

Kaprow, A. (2007). La educación del des-artista. Madrid: Árdora Ediciones.

Klein, J.-P. (2006). La creación como proceso de transformación. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 1, 11-18.

Klein, J. P. (2006) Resistencia, resistencias. Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. Klein, Jean Pierre, 3, 23-27.

Le Galo, I. (2021). Las prácticas artísticas en la encrucijada de las renovaciones metodológicas. Los cuadernos Carasso: Arte y Escuela. 1. 20-21.

López, M. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: Propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. Dossiers feministes. Arte, educación y género, 19 (1), 31 - 55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943005>

MACBA. (2008). Losing: A Conversation with The Parents - Rosler, Martha. Museu d'Art Contemporani de Barcelona. <https://www.macba.cat/es/arte-artistas/artistas/rosler-martha/losing-conversation-parents>

Marín Viadel, R. (2005). Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Universidad de Granada.

Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. Arte, Individuo Y Sociedad, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>.

Marín Viadel, R., & Roldán, J. (2017). Ideas visuales : investigación basada en artes e investigación artística = Visual ideas: arts based research and artistic research. Universidad de Granada.

Martínez Martín, B. (2018). Diseño, implementación y evaluación de talleres artísticos en el ámbito de la salud para pacientes adultos en la Unidad de día de Trastorno de Conducta Alimentaria.(Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.



Mollenkamp, B. (2016, febrero 2). *Current Exhibit Chronicles Life with an Eating Disorder*. Maryville University Press.

Morales Gómez, E. (2020). Esto lo hago yo. *Residencias de arte en escuela*.

Montesdeoca, J. (2020). Los trastornos de conducta alimentaria en el arte contemporáneo y su relevancia arteterapéutica. *Universidad de Valladolid*.

Nevado-Álamo, A. M., Río-Diéguez, M. Del, y Vallès-Villanueva, J. (2014). Imágenes de la anorexia: una reflexión desde la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 367-385.

Nevado, A. M. (2014). "Ana" y "Mia" en las redes sociales. Una investigación sobre la anorexia basada en las artes. *Universitat de Girona*.

Newman, E. L. (2018). *Female Body Image in Contemporary Art: Dieting, Eating Disorders, Self-harm, and Fatness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315229461>

Nicholas, J. (2008). Hunger Politics: Towards Seeing Voluntary Self-Starvation as an Act of Resistance | Nicholas | *thirdspace: a journal of feminist theory & culture*. *Thirdspace*, 8(1).

Orbach, S. (1993). *Hunger Strike*

Patiño Niño, Diana Milena. (2019). Reflexiones en torno a la emancipación intelectual desde El Maestro Ignorante de Jacques Rancière. *Tópicos (México)*, (56), 339-364. <https://doi.org/10.21555/top.v0i56.947>

Perpiñá, C.; Botella, C.; Baños, R. (2006). *La evaluación de los trastornos de la conducta alimentaria*.

Preciado, P. B., (2019). "Cuando los subalternos entran en el museo." En: *Exponer o exponerse: la educación como producción cultural crítica*. Madrid: Catarata.

Rodrigo Montero, J; Gómez Alfonso, J.A.; Malo, M. y Guitiérrez del Álamo, P. (2021). Oportunidades y herramientas para introducir prácticas artísticas en las comunidades educativas. *Lo que puede una escuela. Cuaderno Planea 2019/2020 - Marzo 2021*.

Roldán, J., & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Archidona: Aljibe.

Roldán, J., & Marín Viadel, R. (2012). Metodologías artísticas de investigación en educación. Archidona: Aljibe.

Rosler, M. (1977). *Losing: A Conversation with The Parents*.

Sánchez Torrejón, B y Escribano Verde, M. (2021). *Pedagogías feministas: hacia una educación contrahegemónica*. Universidad de Cádiz.

Sevilini Palazzoli, M.; Cirillo, S.; Selvini, M.; Sorrentino, A.M. (1982). *Muchachas anoréxicas y bulímicas*. Ed. Paidós Terapia Familiar.

Smink, F. R. E., Van Hoeken, D., y Hoek, H. W. (2012). Epidemiology of Eating Disorders: Incidence, Prevalence and Mortality Rates. *Current Psychiatry Reports*, 14(4), 406-414. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0282-y>

Zenovich, M. (2005). *Art in progress: Vanessa Beecroft (VB55) in Berlin*. En Tanz. Gallery GD.

