

El marco conceptual de la educación artística. Una mirada desde el nuevo realismo

Ricard Ramon

Universitat de València

E mail: ricard.ramon@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-1009-2589>

DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.96225>

Recibido: 28 de mayo de 2024 / Aceptado: 23 de julio de 2024 / Publicación en línea: 24 de julio de 2024

Resumen. Este artículo analiza la postura filosófica del llamado nuevo realismo, especialmente, partiendo de las propuestas del filósofo Markus Gabriel, en referencia al impacto de sus ideas en la construcción del marco conceptual y de pensamiento de la educación artística y sus prácticas. Se sintetiza una explicación sobre la corriente del nuevo realismo, como alternativa al materialismo, al idealismo y al constructivismo posmoderno. Hace un breve recorrido crítico por algunas de sus propuestas, centrándose, de manera exclusiva, en aquellos aspectos que tienen un impacto significativo en el desarrollo conceptual contemporáneo de la educación artística. Se pretende establecer unas bases de pensamiento que permitan ir tejiendo un nuevo desarrollo y definición de la educación artística, convencidos de la necesidad de teorizar para consolidar y fortalecer la disciplina y sus prácticas e investigaciones. Finalmente, establece la necesidad de consolidar una educación artística centrada en su propia realidad objetiva y en el reconocimiento de la realidad del arte como campo de sentido autónomo sobre el que debe girar de forma exclusiva la función de la disciplina.

Palabras clave: nuevo realismo, educación artística, concepto de arte, pensamiento artístico.

(en)The conceptual framework of arts education. A look from the new realism

Abstract. This article analyses the philosophical position of the new realism. Especially, starting from the proposals of the philosopher Markus Gabriel, about the impact of his ideas in the construction of the conceptual and thinking framework of arts education and its practices. It synthesises an explanation of the current of new realism, as an alternative to materialism, idealism and postmodern constructivism. It takes a brief critical look at some of its proposals, focusing exclusively on those aspects that have a significant impact on the contemporary conceptual development of arts education. The aim is to establish a basis of thought that allows a new development and definition of arts education, convinced of the need to theorise to consolidate and strengthen the discipline and its practices and research. Finally, it establishes the need to consolidate an arts education based on its own objective reality and on the recognition of art as an autonomous field of meaning on which the function of the discipline should be exclusively focused.

Key words: new realism, art education, concept of art, artistic thought.

Sumario: 1. Introducción. 2. El nuevo realismo y su alternativa a la posmodernidad. 3. Del arte sin control a la autonomía del arte. 4. Definiendo argumentos para una educación artística como la disciplina que estudia el arte como campo de sentido autónomo. 5. El arte como campo de sentido autónomo y el marco conceptual de la educación artística. 6. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Ramon, Ricard (2024). El marco conceptual de la educación artística. Una mirada desde el nuevo realismo. *Arte, Individuo y Sociedad*, publicación en línea, 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.96225>

1. Introducción

Una de las carencias disciplinares más detectables en el ámbito de la educación artística, como se evidencia de la falta de suficientes textos relevantes al respecto en la literatura académica, es la de una construcción conceptual suficientemente sólida y diversa. De un cuerpo de teoría y de pensamiento, que defina, o discuta, los ejes conceptuales sobre las que esta se construye. Más allá de las propuestas del llamado padre de la disciplina, tal y como la entendemos en el presente, Elliot Eisner (1995, 2004), la cuestión se acaba resolviendo en proposiciones metodológicas y en narrativas del qué hacer y cómo hacerlo, con diferentes sabores y formulaciones. La propuesta de Eisner es una de las pocas, que nace desde la propia disciplina, y que se asienta en una base profundamente pragmática. Se trataba de fortalecer los argumentos, en ocasiones claramente economicistas, pero sólidos, para justificar la misma existencia y presencia de la disciplina en los sistemas educativos. Esto, supuso el nacimiento, la salvación y, a su vez, la condena de la educación artística a la

apelación permanente a justificar su existencia. Casi a disculparse de su propia esencia; a pesar de las acertadas apelaciones a la necesidad de prescindir de mártires de la disciplina (Mesías-Lema, 2021). No debemos olvidar que lo único que justifica la existencia de la educación artística, es la misma existencia del arte. Ello implica que la educación artística no puede ser sin el arte. Una afirmación obvia, pero sobre la que conviene insistir, en ocasiones.

Esto delata una de las grandes debilidades del área de conocimiento, como es su enorme dependencia a su existencia disciplinar académica. Es decir, nos definimos más por nuestra existencia académica y su ejercicio disciplinar, que, por el concepto, o la existencia per se, de la educación artística. Un problema que comparten, en general, las llamadas didácticas específicas, por su propia naturaleza. En nuestro caso, además, para justificar nuestros marcos conceptuales, debemos recurrir de forma casi permanente y obligatoria a los marcos teóricos construidos desde otras disciplinas, esencialmente desde la filosofía del arte, la estética y teoría del arte. Ignoramos habitualmente, y de forma mutua, a la historia del arte; a pesar de su notable influencia indirecta, que no reduce la lógica distancia entre ambas áreas. Un aspecto sobre el que también habría que trabajar.

Pero si se nos reconoce como disciplina académica autónoma y área de conocimiento específica en los planes de estudio, aunque sea con poca dotación y presencia en esos mismos planes, debemos construir conceptualmente la materia desde nuestra área de conocimiento. Más allá de definir qué hacemos y cómo lo hacemos, hay que definir qué somos, que no siempre viene dado por lo que hacemos o sus formas; aunque nuestra disciplina esté tan ligada al pensar haciendo, lógicamente. Esto no implica considerarse una caja estanca. No existe el conocimiento aislado, y, por tanto, debemos mirar hacia un horizonte extenso, para construir esos marcos. Pero se debe hacer desde el interior de la disciplina. En ese sentido, las propuestas filosóficas del nuevo realismo nos permiten focalizar y definir mejor esos marcos flexibles, orientándolos hacia la esencia de la existencia de la educación artística como campo de conocimiento autónomo, que es lo que se reclama específicamente en este trabajo.

Este artículo propone indagar en esta faceta, centrándose en un análisis de las propuestas teóricas de la corriente filosófica del nuevo realismo, con la intención de definir posibles marcos de influencia que contribuyan a una conceptualización propia de la disciplina de la educación artística, desde bases teóricas sólidas. Se aborda este objetivo desde un análisis y reflexión teórico crítico. El artículo establece una relación con aquellos aspectos que pueden contribuir a definir una determinada mirada hacia la educación artística y su conceptualización. Y lo hace, a partir de los aspectos que se derivan del análisis de las propuestas de la filosofía del nuevo realismo, especialmente, desde el análisis de los textos de Markus Gabriel (Castro Córdoba, 2018).

Para ello se plantea un análisis, que empieza con una exposición sobre la filosofía del nuevo realismo y su propuesta como alternativa a las teorías posmodernas, que nos permite contextualizar y comprender sus bases. Posteriormente, se analiza, de forma más específica, la mirada que el nuevo realismo propone hacia el arte. Se continúa, con un análisis de lo que se considera como los principales impactos que el nuevo realismo aporta, para ayudar a definir un marco conceptual contemporáneo de una educación artística, independiente y autosuficiente. Finalmente, propone, como conclusión, que la filosofía del nuevo realismo aporta algunas bases teóricas sólidas que permiten justificar y definir la educación artística, como un campo de conocimiento autónomo, que debe regirse por sus propios parámetros y definirse conceptualmente desde estos. Se construye, por tanto, una base sobre la que empezar a trabajar en unos sólidos cimientos teóricos sobre los que la educación artística se defina y afiance, por sí misma.

2. El nuevo realismo y su alternativa a la posmodernidad

Se puede afirmar, partiendo de una necesaria simplificación, que el nuevo realismo (Hernández Marcelo, 2020; Ramírez, 2016), nace como una reacción hacia la saturación y el escepticismo emergidos del desarrollo de las teorías posmodernas. Una reacción a la idea de que toda realidad es

construida, habitualmente por el lenguaje o las narrativas. Una conceptualización que tiene repercusiones respecto a nuestra forma de experimentar y concebir la vida y el mundo, por eso se considera muy relevante.

En esta estrategia, la posmodernidad realizada se manifiesta como un utopismo violento e invertido. En vez de reconocer lo real e imaginar otro mundo que realizar en lugar del primero, pone lo real como fábula y asume que esta es la única liberación posible: de modo que no hay nada que realizar, y después de todo no hay tampoco nada que imaginar; se trata, al contrario, de creer que la realidad es como un sueño que no puede hacer daño y que satisface. (Ferraris y Martín, 2013, p. 37)

El hecho de considerar que la realidad existe, no deja de ser también un producto de nuestra capacidad de percibir y pensar. Especialmente, cuando se refiere a una parte de la realidad, como son los objetos, la materia o las leyes de la naturaleza. Este aspecto, tampoco nos conduce a concluir que, la piedra con la que una persona tropieza en un paseo por la montaña exista únicamente en la mente. Evidentemente, está allí, hasta que algo o alguien la mueva o la degrade, con todas sus implicaciones y efectos. Pero, sin el concierto o la presencia del pensamiento, poco importa para el conocimiento humano, que es el único al que podemos aspirar, si la piedra del camino existe; sin una experiencia humana de por medio. Ni siquiera la piedra o el camino serían piedra o camino; solo aspirarían a reuniones o amalgamas de materia, sin significado ni sentido, sin la presencia de un ser pensante, especialmente la idea misma de camino.

De esta forma, el nuevo realismo, especialmente a partir de los trabajos de Markus Gabriel, consolida una alternativa que bascula entre el positivismo radical materialista y el idealismo más ortodoxo. Una, pretende reducirlo todo a la materia de la física, con la pretensión de ser capaz de explicar la totalidad del mundo definido por sus leyes. En el otro extremo, las posiciones idealistas extremas, niegan la existencia misma del mundo material. El nuevo realismo propone una posición intermedia, con evidentes matizaciones e interpretaciones. Entre las diferentes versiones o propuestas conceptuales sobre el nuevo realismo, encontramos las que van de la propia nacida de Ferraris (2013, 2014, 2016), pasando por la idea de realismo analógico de Beuchot (2016; Buganza, 2017), entre otras. Andrés Vega (2022) plantea por su parte, que existen dos grandes corrientes dentro de este pensamiento.

La anticorrelacionista y la interrelacionista. La primera de ellas busca establecer un punto de unión entre el pensamiento y la realidad, y es defendida por autores como Meillassoux o Ferraris; mientras que la segunda se centra en atender a las relaciones que acaecen entre objetos, con autores como Harman o Gabriel como principales representantes. (Vega Luque, 2022, pp. 250–251)

Para entender la posición y el impacto que esta corriente de pensamiento tendrá en las artes, que es el marco que nos interesa en este artículo, hay que partir de algunas ideas esenciales respecto a la concepción del mundo que se deriva del nuevo realismo. Especialmente, desde la rompedora y provocadora idea de que *el mundo no existe* (Gabriel, 2015), entendida como la renuncia a una explicación completa del mismo. Esta idea, presenta la existencia o aquello que llamamos mundo, como elementos interrelacionados en un campo específico. De esta forma, no se puede aspirar jamás a la totalidad, ni a la comprensión de la totalidad. “Simplemente no hay regla o fórmula que describa la totalidad del mundo, y eso no se debe a que no se haya hallado todavía, sino al hecho de que no puede existir” (Gabriel, 2015, p. 19). El autor insiste de forma incisiva, apelando a que la física abandone la absurda idea de tratar de explicar la totalidad del universo por sus medios. Una idea que no deja de tener sus detractores (Cardenas-Castaneda, 2023).

El universo designa no solo una cosa, sino también un modo de observación especial. No es ninguna indicación de lugar evidente de por sí y sin alternativa, ningún nombre irrevocable para la totalidad en la que nos encontramos, sino el resultado de una compleja operación mental. El universo, por grande que sea, es solo una parte del todo. (Gabriel, 2015, p. 35)

Nos situamos entonces, según la anterior clasificación, en la corriente interrelacionista del nuevo realismo. La propuesta, como ya se ha avanzado, plantea un camino intermedio entre el idealismo radical que niega la existencia misma del mundo material, como el nuevo idealismo metafísico (Kastrup, 2021), y el materialismo estricto. Este, por el contrario, reduce la existencia a las leyes físicas y matemáticas, generando una compleja trama narrativa que acaba convertida inevitablemente en un relato metafísico.

Las propuestas teóricas de Gabriel, especialmente las derivadas de su trilogía de ensayos (Gabriel, 2015, 2016, 2019b) y su texto dedicado al arte (Gabriel, 2019a), nos permiten huir de maximalismos esencialistas, alejándose también de posiciones posmodernas y sin caer en el escepticismo o el relativismo. La influencia de la posmodernidad en el hecho artístico, en sus prácticas y su conceptualización, es muy importante, hasta el punto de delimitar el universo de las expresiones artísticas contemporáneas. En su momento, fue especialmente liberadora, al proponer la ruptura con las jerarquías culturales y ampliar el concepto de arte más allá de los límites que había impuesto la modernidad. Aunque en este sentido, como nos recuerda muy bien Efland (2003) “La crítica posmoderna desafía al elitismo de la modernidad tardía reivindicando, por ejemplo, el realismo figurativo; sin embargo, buena parte de su propio discurso incurre en mistificaciones comparables a las del discurso moderno que pretende superar (p. 71).” Incluso algunos autores atribuyen el fracaso en la estrategia de la visualización en la modernidad, al éxito de la posmodernidad.

En otras palabras: la crisis visual de la cultura es lo que crea la posmodernidad y no su contenido textual. (...) Al igual que el siglo XIX quedó representado a través de la prensa y la novela, la cultura fragmentada que denominamos posmoderna se entiende e imagina mejor a través de lo visual. (Mirzoeff, 2003, p. 20)

Esto nos permite definir la importancia que, todo aquello relativo a las artes, tiene en el desarrollo del pensamiento y en las acciones e interacciones sociales que desencadenan cambios de conciencia colectivos. Estos cambios, impulsados por las artes y el pensamiento, cuando son ampliamente compartidos, generan cambios culturales de época. En ocasiones, estos cambios implican la pérdida de certezas y derivan en disgregación y disolución, que conviene diferenciar de la idea de diversidad. La diversidad necesita la existencia de identidades y conceptos definidos y que podrían llegar a ser incluso clasificados o categorizados; por tanto, diferenciados a partir de esas categorías. Estos, siempre se presentan con un marco de certeza, al menos suficiente, para ser aceptados como evidencia compartida. La idea de disolución, en cambio, implica disgregarse en un maremágnum de ideas difusas, cuyo resultado imposibilita todo intento de conceptualización.

De esta forma, la posmodernidad, y sus procesos de disolución, ha dificultado las teorías de conceptualización y ha acabado por conducirnos a esa idea, que nos sirve a su vez de metáfora, de un “arte líquido” (Bauman, 2014, p. 43). Esto ha tenido consecuencias en la concepción de la educación artística, que ha dificultado pasar de esa concepción líquida, arrastrada por la posmodernidad, a un estado sólido, que permita definir mayores certezas conceptuales, aunque estas sean diversas. La educación artística debe definir su propio camino, y definirse conceptualmente, sin estar atada a los preceptos que marcan la sociología, la teoría o la historia del arte, pero sin desdeñar las aportaciones que estas u otras disciplinas puedan hacer.

Se trata de empezar a definir la idea de que los conocimientos que genera y define el arte y sus experiencias, están más allá de constituirse en un reflejo social. Estos se perfilan como un campo de sentido autónomo, cuya función principal es la de constituir un tipo particular de conocimiento, no extrapolable ni comparable a otras formas de conocer o de pensar. Reivindicar un arte que se crea a sí mismo como entidad autónoma de conocimiento, al mismo nivel que el resto de formas de creación de conocimiento existentes y se defina sin complejos en esa línea. En esto, la educación artística, como área de conocimiento, se presenta como eje vertebrador fundamental.

3. Del arte sin control a la autonomía del arte

Gabriel dedica un texto específico (Gabriel, 2019a) a reflexionar y definir el concepto de arte, según su mirada y bajo el paradigma del nuevo realismo. Este texto contiene algunas ideas importantes, que deben ser analizadas y puestas en relación con la conceptualización de la educación artística; aunque no es el único de sus textos donde el arte tiene un papel esencial. La tesis fundamental de la propuesta de Gabriel se centra en definir a las artes como algo incontrolable.

El arte es, ciertamente, incontrolable. Nadie, ni siquiera el artista, está en posición de gobernar su historia. Iría aún más lejos: el arte nos controla sin mostrar ningún interés particular; es aquella superinteligencia temida por numerosos críticos de las tecnologías digitales. El arte ha tomado posesión del espíritu humano desde las pinturas de las cuevas de Lascaux, de Altamira, etc. Se ejecuta en nuestro ser, como un programa en un computador. Más aún, es gracias al surgimiento del arte que nos hemos convertido en seres humanos, es decir, en seres que conducen su vida de acuerdo a una imagen del ser humano y al lugar que ocupa entre sus congéneres, la fauna, la flora y las estrellas. (Gabriel, 2019a, pp. 31–32)

En esta descripción de un arte sin control, que, según Gabriel, sería donde reside su poder, establece que: es la existencia del arte la que nos convierte en seres humanos. Este es un aspecto en el que coincidimos ampliamente, desde la práctica y la defensa de la educación artística, pero que no nos lleva a renunciar a otras explicaciones y formulaciones, respecto a la esencialidad del arte como instrumento privilegiado de conocimiento. El aspecto en el que, inevitablemente, nos alejamos de las proyecciones de Gabriel, respecto del arte, se concentra especialmente en el ámbito de aquello que afecta a su entendimiento como una especie de entidad autónoma ingobernable, y no, evidentemente, en el concepto de su autonomía radical, que resulta mucho más coherente con la idea planteada en el artículo.

Que seamos o no absorbidos por la obra está en poder de ella. Ninguna preparación tiene por sí sola el poder para hacer eso. Ninguna formación en historia del arte le preparará para tal o cual obra. La formación intelectual contribuye al análisis teórico que, a su vez, puede documentar la experiencia estética. Pero la experiencia estética puede tener lugar sin formación previa. (Gabriel, 2019a, p. 79)

En este caso, Gabriel parte de una premisa falsa, que el conocimiento del arte, pueda depender de la formación en historia del arte que uno tenga o deje de tener, al tiempo que cuestiona esta formación y su influencia en los procesos de recepción. El otro problema deriva de plantear la experiencia estética, como un elemento asociado de forma exclusiva al sentimiento, y no al pensamiento, que es en realidad donde realmente emerge. De esta forma, acaba recurriendo de nuevo a la asociación entre arte y sentimiento, dejando apartada la relación entre arte y pensamiento, que es la más fructífera, y la que más se acerca a la verdad. El arte no se reduce a aquello que sentimos frente a la contemplación de una obra concreta, tal como parece deducirse de la cita del autor. No se

puede desligar el sentimiento de los procesos de pensamiento elaborados. No surge de forma irracional y autónoma, sin haberse gestado en la mente previamente, como una consecuencia del pensamiento.

El arte es un fenómeno compuesto de elementos diversos puestos en interacción y que inevitablemente confluyen en el pensamiento. No se trata de un ejercicio de simple percepción de un objeto que convenimos en llamar artístico. La percepción solamente constituye una fase en el complejo entramado que implica el arte; que, esencialmente, es un producto del pensamiento expandiéndose en la exploración de sus límites. Pero entre esos límites, y en origen, se encuentra, en un sentido prioritario, el hecho del ejercicio de la práctica artística. Un factor esencial en la educación artística, y que Gabriel olvida. El arte no tiene demasiado sentido, si se concibe solamente desde la idea exclusiva de la percepción o la recepción, dejando entrever, y cayendo en viejos mitos superados, asociados a la idea del artista como genio (Shinner, 2004) imbuido de un poder incontrolable que le domina, ¿las musas?, y que le lleva a crear la obra, tal y como la obra misma desea.

El error del planteamiento de Gabriel en este texto, desde el punto de vista que compete a los objetivos del artículo, es partir de la idea de separar el proceso de creación artística del de recepción, reduciendo en exceso la dimensión del arte a enfrentarnos a descubrir su significado. Esto equivaldría a concebir el deporte como la actividad perceptiva producida al seguir y observar una competición como espectador. Ver un partido de fútbol, no es deporte, o no produce ni define el deporte, que es algo mucho más complejo, asociado a un conocimiento del ser humano, explorando los límites del cuerpo en interacción permanente con la mente. De igual modo, ver una obra de arte, no es arte, aunque ambos están relacionados de algún modo con sus campos de sentido respectivos, la mera observación o percepción no garantiza el acceso. En esto, Gabriel sí insiste también, cuando afirma que: “como espectador pasivo, en el museo no se entiende nada. Uno debe esforzarse para interpretar una obra de arte inquietante, aparentemente sin sentido. Sin interpretar solo se ven toques de color, incluso en Miguel Ángel, no solo en Pollock” (Gabriel, 2015, p. 182). Pero reduce esa experiencia a un ejercicio de interpretación. Aunque explica, y matiza, que esa interpretación, no va tanto en la línea de desvelar una supuesta verdad oculta que debe ser descifrada. Cabe insistir en la idea de que debe centrarse en profundizar en la verdad de la obra, que sin duda es multidimensional y que engloba todos los procesos que la conforman; no solo el de su recepción final como una especie de producto acabado.

En el fondo, en esta idea del arte incontrolable, yacen también las palabras de la gran Susan Sontag cuando afirmaba con contundencia que “la interpretación hace manejable y maleable al arte” (Sontag, 2007, p. 19). La autora escribió un pequeño decálogo dedicado a combatir la interpretación, que ella consideraba en su momento “reaccionaria” y “asfixiante” (Sontag, 2007, p. 18); si bien, seguramente discreparía completamente de la idea de que el mundo no existe de Gabriel. Un aspecto que lleva a discrepar también del texto de Sontag, es el de la intención expresada de apartar el arte del pensamiento. Insiste, en el mismo error que Gabriel, concebir esa relación con el arte, mutilada e ignorando el proceso más importante, que es el de su creación. La experiencia de su creación que activa precisamente el pensamiento artístico.

Sin embargo, en lo que sí coincide el nuevo realismo con el pensamiento de Sontag, es en el hecho de recuperar la idea de concebir el arte, como algo profundamente real. En focalizar en el arte, y no fuera del arte, el sentido de su existencia. Se recoge este aspecto como esencial en la idea de formular el sentido de la educación artística como entidad radicalmente autónoma. Se rechaza, sin embargo, la reduccionista mirada encapsulada siempre en la recepción, y que ya desafió Dewey (2008) en su momento. El propio Gabriel, en cierto modo también reconoce esos límites, cuando escribe que “toda filosofía del arte debe tomar en cuenta el hecho de que la manera como recibimos el arte nunca es puramente perceptiva” (Gabriel, 2019a, p. 51), aunque sigue insistiendo en la idea de recibir y no en la de participar, que resulta más acertada y que se desarrolla con más detalle en el siguiente apartado.

4. Definiendo argumentos para una educación artística como la disciplina que estudia el arte como campo de sentido autónomo

El nuevo realismo, sin obviar sus conexiones y precedentes, plantea un punto de partida interesante, tal y como se ha avanzado ya en los primeros apartados del texto, que permite situar la educación artística y su práctica en una posición desde la que trazar nuevos caminos de conceptualización disciplinar, que tengan su reflejo en su despliegue y desarrollo. En este apartado, se explora como estas aportaciones, permiten delimitar la idea del arte sin control, expuesta en el apartado anterior, para definirlo en función de la autonomía radical del arte. Esto, permite situar la educación artística, como la disciplina que estudia el arte, como un campo de sentido autónomo de creación de conocimiento.

La provocadora idea de Gabriel (2015) de que *el mundo no existe*, resumida en el desarrollo del concepto de campos de sentido (Gabriel, 2015), plantea una enmienda a la existencia de la totalidad universal como concepto. Esto implica diversas lecturas. Empezando por la idea de un universo inconmensurable e incomprensible, a pesar de los esfuerzos de la física de reducirlo a formulaciones. Junto a la idea de que solo podemos conocer de forma fragmentaria a través de nuestros sentidos de percepción, con el concierto de pensamientos elaborados y de interpretaciones y representaciones.

En el arte, ha prevalecido históricamente una idea del mismo como representación de la realidad; sin entrar a valorar en profundidad las históricas disquisiciones sobre el concepto y sus variaciones (Shinner, 2004; Tatarkiewicz, 2004). “Los artistas construyen representaciones del mundo real o bien de mundos imaginarios que incitan a los seres humanos a crear una realidad distinta para sí mismos” (Efland et al., 2003, p. 124). En cambio, desde la perspectiva de la filosofía del nuevo realismo, el arte no construye representaciones de un genérico mundo real, que Gabriel se ha empeñado en definir como falso concepto inabarcable. También desafía la idea del arte como representación de mundos imaginarios, entendidos como elementos ajenos a la realidad y en contraposición a esta.

Esta mirada dual hacia el arte acaba derivando en una concepción binaria entre verdad-realidad y mentira-falsedad. Pero este par de conceptos no siempre funciona así. Lo que entendemos como mundo real, muchas veces es una falsa arquitectura anclada en la mentira más irredenta y desvergonzada. De modo similar, sobre los mundos de la imaginación, rebosan verdades que nos permiten avanzar notablemente en el conocimiento. El nuevo realismo nos facilita obviar los posicionamientos duales, entendiendo además que: “la imaginación es, en sí misma, un compartimento de la realidad” (Gabriel, 2019a, p. 34). Este es un aspecto sobre el que Nelson Goodman (1990) ya reflexionó en su momento, aunque le faltó incorporar la idea de: *por medio de lo que se hace*:

No obstante, hemos visto que los mundos no solo se hacen por medio de lo que se dice literalmente sino también por medio de lo que se dice metafóricamente, e incluso que no solo se construyen por medio de lo que se dice literal o metafóricamente sino también por medio de lo que se ejemplifica y expresa, por lo que se muestra tanto como por lo que se dice. (...) Y los enunciados, tanto si son literal o metafóricamente verdaderos como si son falsos, pueden mostrar lo que no dicen, pueden funcionar como agudos ejemplos literales o metafóricos de rasgos y sentimientos no mencionados expresamente. (pp. 38-39)

Partir de algunos de los pensamientos del nuevo realismo, nos lleva a definir el arte como un hecho incontestable en su existencia. Entendido bajo esa estructura sobre la que se definen, elaboran y viven las múltiples realidades existentes, entrecruzándose constantemente unas a otras, y bautizadas como campos de sentido (Gabriel, 2019b). Esto implica valorar la verdad implícita del

arte fuera del marco de las narrativas o construcciones posmodernas, como una realidad constatable y existente, que necesita, por tanto, de un cuerpo disciplinar autónomo para su estudio. Un aspecto que ya reivindicó en su día la perspectiva de la educación artística basada en la disciplina o DBAE, pero desde una conceptualización diferente y obsesionada en definir su estructura y “decidir las formas de implementación educativa” (Agirre, 2005, p. 265).

Se trata de entender el arte como un elemento esencial de la realidad. Configurador de esa misma realidad, a su vez, entidad radicalmente autónoma (Gabriel, 2019a), a pesar de las objeciones posibles que ya se han planteado, desde la perspectiva de la educación artística, y poseedor de una verdad. Pero esta verdad, no es una verdad formal, o derivada de su existencia material como objeto. Lo formal, lo material o lo percibido, son solo una parte de esa verdad que contiene la obra.

En una obra de arte, no solo vemos un objeto, sino siempre uno o varios elementos que aparecen junto con su sentido. Las obras de arte son campos de sentido reflexivos en los que aparecen no solo objetos (como en todos los demás campos de sentido), sino objetos como tales en un campo de sentido. Los objetos de arte aparecen en el arte junto con su sentido, y en una infinidad de variaciones. (Gabriel, 2015, p. 196)

Pero todo está dentro de ella y todo pertenece a ella. Cuando hablamos del valor subjetivo, no implica un valor interpretativo o narrativo como generador de la esencia de la obra, sino la búsqueda profunda en el interior de la obra misma. Es decir, existen múltiples posibles en su interior, pero no todo es un posible. Existe, a su vez, la mentira y la manipulación sobre la obra. Pero este entrar en la obra, empieza desde el momento de su creación, de su ejecución. No hay mejor forma de entrar en el arte, que crear el arte, pensar el arte desde dentro, pensar arte. Ignorar este proceso es absurdo y deja fuera el valor de la necesidad de pensar desde el arte y no sobre el arte o a partir del arte. No se trata de utilizar el arte para educar, más bien de definirlo como un campo de sentido esencial para el conocimiento humano en sí mismo, no al servicio de, al que la retórica neoliberal y materialista nos empuja.

No puede concebirse el conocimiento generado por una obra de arte, excluyendo el proceso de hacer arte, que es el verdadero protagonista de su configuración, su eje principal. Y, desde el punto de vista de la educación artística, el arte no puede desligarse de la generación de conocimiento. Un conocimiento concreto e intrínseco, que no es solo interpretativo ni solo experiencia, es arte. En esto sí coincidimos de nuevo con Gabriel (2019a, p. 47) cuando afirma que “en un cierto sentido, las obras de arte tienen la facultad de pensarse a sí mismas.” Pero ese pensarse a sí mismas, es para la educación artística la clave que la debe llevar a convertirla en *pensarse sobre sí mismas* y establecer aquí el eje de su existencia.

En cierto modo, la idea de los campos de sentido, se puede relacionar con el planteamiento del filósofo ruso Skolimowsky. Aunque se trata de un autor no vinculado al nuevo realismo, resulta sumamente estimulante su idea de plantear el conocimiento desde la metáfora visual de una espiral cónica abierta hacia arriba “lo que significa que a medida que se desarrolla el conocimiento el universo crece” (Skolimowsky, 2016, p. 133). Su idea plantea, que el universo, o los límites de la realidad y del mundo, están asociados a nuestros propios conocimientos. “Las dimensiones del universo se corresponden a la espiral de nuestro conocimiento. De esto se sigue que si no hay una espiral del conocimiento que soporte las paredes del cosmos, tampoco hay un cosmos del que hablar o que comprender” (Skolimowsky, 2016, p. 132).

Otro aspecto que nos aporta mucha luz de esta idea es la que al autor expresa de esta forma:

En las culturas extremadamente rígidas y en las sociedades cerradas, la tapa del cono puede encontrarse sellada. En tales circunstancias, no se permiten alteraciones en las paredes cósmicas y ningún conocimiento nuevo es bienvenido. Entonces la cultura yace estancada; tiene la espiral del conocimiento disecada, estática e inmutable. Una cultura semejante está

regida tanto por medidas opresivas que mantienen bajo control la creatividad individual. No son nuevas; a lo largo de la historia hemos visto muchas sociedades así. Por otro lado, en las sociedades abiertas, conforme crece el conocimiento, también lo hace su espiral, y, por lo tanto, las paredes del cosmos se ensanchan. Para ser más exactos, las paredes no crecen como tal, sino que se vuelven a reconstruir, a reajustar y a reensamblar. El modo en que se produce este proceso de reconstrucción es fascinante. Al mismo tiempo que aumenta nuestro conocimiento de la astrofísica, crecen también los límites del universo físico. (Skolimowsky, 2016, p. 133)

Aunque quizá lo plantea desde un punto de vista más idealista y constructivista, sus ideas no implican necesariamente que ese universo, derivado de cada espiral de conocimiento no sea real ni tangible. Coincidimos con el nuevo realismo, en que ciertamente lo es, pero también en la idea de que solo podemos remitir a su existencia por la capacidad participativa de nuestra mente, de nuestro pensamiento activo. “De la mente brota la diversidad de las cosas que componen el entendimiento. Sin ella no sería posible el conocimiento” (Skolimowsky, 2016, p. 36). Esto es más aplicable todavía al ámbito de la existencia del arte, como realidad tangible, incuestionable, que no podría existir de ninguna manera sin esa participación activa de la mente. Esto no nos conduce ni al escepticismo ni al constructivismo, que pueda reducir la realidad del arte a una especie de ensoñación o ficción que no está asociada a la realidad; o que, por el contrario, suponga que el arte es solo un relato.

Una de las tareas prioritarias de la educación artística, debe consistir en sentar unas bases para la observación profunda e intrínseca de la obra y para la gestación de una creación artística pensada hacia el interior de la obra y su propia realidad, y no concebida hacia el exterior y los factores externos. Todo debe estar contenido en la obra, al menos, todo lo que debe estar contenido. Ceder el protagonismo de la obra hacia aspectos extrínsecos a ella, o hacia elementos que no son o no configuran parte de la verdad, de la realidad de la obra, supone alejarse de los preceptos esenciales que la educación artística debería tener. No estar nunca fuera de la obra ni de la experiencia que la constituye, en toda su complejidad, empezando por su gestación y creación, que es el primer estadio en entrar en ella.

Se trata de insistir en la objetividad del arte, y en que su fortaleza pueda deberse a la riqueza estructural sobre la que se nutre esa objetividad artística que se define por la validez de sus múltiples subjetividades. Esto queda también muy claro, desde la perspectiva del nuevo realismo.

Ahora bien, de que se puedan interpretar los poemas de diversas formas no se deduce en absoluto que esas diferentes interpretaciones, que incluirán un examen de la iluminación, no sean objetivas. Esta ambigüedad o polisemia objetiva tampoco se puede reducir con una referencia a la intención del artista, que de por sí es siempre ambivalente. Las diferentes interpretaciones de un poema son sus diversos sentidos. Esos sentidos también incluyen una atención especial al componente estético de las obras de arte. (Gabriel, 2015, p. 188)

Es evidente que el mundo material, físico, objetual existe, pero, ciertamente, lo que marca una diferencia importante sobre esos objetos que configuran el mundo, es nuestra concepción de ellos. Especialmente si se trata de objetos que han sido creados, es decir, pensados previamente por el hombre y que, como tal, son un producto del pensamiento y mantienen una realidad que va mucho más allá de su simple presencia física en el mundo. Ello, no le resta un ápice de objetividad, dado que el pensamiento también se materializa, pero su sentido material no constituye su única realidad o verdad.

Frente a la idea o concepto de percepción como eje o elemento central del arte, muy del gusto de cierta fenomenología clásica (Dufrenne, 1982), y que podemos asociar a un materialismo cuyo eje central es el objeto y sus configuraciones; se puede construir una idea centrada en una visualización profunda del objeto artístico. No derivada de sus características formales, de su configuración material, o de su impacto psicológico en la percepción. Un hecho que, en ocasiones,

deriva en juegos de significado, estructurando el arte en colecciones de meros objetos que patrimonializamos. La percepción pura, al final, no diferencia entre objeto artístico y objeto y sus leyes de percepción son aplicables a cualquier cosa que pueda ser percibida, reduciendo el arte a consolidarse simplemente como un tipo de percepción o la respuesta perceptiva frente al estímulo de determinados objetos materiales.

Pero el arte, no es material ni es materia, como ha quedado sobradamente demostrado por teóricos muy diversos, desde las tesis externalistas “según la cual aquello que convierte a un objeto en obra de arte es algo externo a él.” (Danto, 2005, p. 25), pasando por Panofsky (Panofsky, 2004) que pone el foco en la esencia del significado, más allá de la materia del objeto, o la contundencia de Wollheim (1972) que afirma que:

Se puede objetar que la obra de arte tiene propiedades que son incompatibles con ciertas propiedades del objeto físico; y, alternativamente, se puede objetar que la obra de arte tiene propiedades que ningún objeto físico podría tener: en ninguno de estos casos podría la obra de arte ser objeto físico. (p. 10)

Hasta llegar de nuevo a Gabriel (2015, p. 74) que mantiene que “No hay objetos o hechos fuera de los campos de sentido. Todo lo que existe aparece en un campo de sentido (hablando estrictamente, en una infinidad de ellos).” Y continúa en su ataque al materialismo cuando escribe que “el monismo materialista es, por tanto, falso, porque hay muchos objetos (por ejemplo, nosotros como personas) a los que nos podemos referir rígidamente, cuya identidad lógica hay que distinguir estrictamente de su realización material” (Gabriel, 2015, p. 120).

Gabriel insiste, sin embargo, en sus reflexiones, en reducir el aprendizaje frente a las artes o a través de las artes, constreñido dentro del sentido reductor de la interpretación. De esta forma, plantea que: “lo que aprendemos cuando interpretamos pertinentemente una obra de arte, es el modo en que la miramos, la escuchamos o la saboreamos; en otras palabras, la manera en que sentimos las cosas” (Gabriel, 2019a, pp. 41-42). Reducir la experiencia del arte, a sus límites interpretativos, limita el arte de nuevo a sus procesos de percepción y recepción. Pero el arte, bien lo sabemos desde el ejercicio de la educación artística, no puede limitarse ni concebirse por una de sus partes, ignorando todos los procesos vinculados al acto. Es decir, el acto artístico, deviene en el principal activador y creador del pensamiento artístico.

5. El arte como campo de sentido autónomo y el marco conceptual de la educación artística

A partir de los planteamientos teóricos expuestos, podemos sentar unas bases sólidas para empezar a construir un marco conceptual para la educación artística, centrado en su valor como campo de conocimiento autónomo y en la objetividad de la existencia del arte. Para ello, se ha partido del análisis de algunas de las claves de la filosofía del nuevo realismo, por considerarlo una corriente de pensamiento indicada para este fin. Se han extraído aquellos elementos que pueden ayudar a definir esos marcos, que toda disciplina, como medio de conocimiento, debe tener. Un aspecto que ya se intentó en su día, partiendo del pragmatismo estético, por parte de Imanol Agirre (2005).

Unos marcos que pueden ser flexibles, diversos y abiertos a discusión, pero definirse con solidez, para fortalecer la existencia y objetivos de la disciplina. No obstante, estos no pueden ser tan diversos e incompatibles como para impedir una cohabitación, de lo contrario, la disciplina solo podría separarse o perecer. La total ausencia de esos marcos es también un peligro de disolución que se debe tomar muy seriamente. La posición de este texto se centra, en que es, o debe ser el arte el que marque el camino y recupere la senda de generar pensamientos propios, y de definirse intrínsecamente.

Los argumentos esgrimidos hasta ahora, nos llevan a definir el arte, más allá de ser un producto del pensamiento o un constructo narrativo, como podrían defender los idealistas, e incluso los escépticos de la posmodernidad. Tampoco se trata de una acumulación de materiales u objetos con una configuración física determinada, como defenderá un materialista radical desde un positivismo exacerbado; aunque utilizando un medio inmaterial como el pensamiento para elaborar su hipótesis. Es todo eso y mucho más. El arte es un sentido en sí mismo y tiene sentido en sí mismo; de forma similar a cómo las matemáticas son y tienen sentido en sí mismas. Es una verdad, dado que nadie podría cuestionar la existencia de una escultura, de una pintura, incluso de una performance o una instalación. De igual modo a como nadie cuestiona la existencia de las matemáticas o las considera fruto de un relato narrativo. El arte define su propia espiral de conocimiento (Skolimowsky, 2016), es una forma de conocimiento en sí misma, o un campo de sentido (Gabriel, 2019b). El campo de sentido sobre el que ejerce su papel y su atención, la educación artística. Y esto no es una justificación, es una forma de mostrar evidencias.

De esta forma, hemos visto, como las propuestas derivadas de la filosofía del nuevo realismo, nos aportan muchas luces y algunas sombras, para definir un lugar en el que situar el arte, su experiencia y delimitación, como una entidad real y autónoma. También hemos visto que sus sombras, se centran en ignorar la creación artística, como si las obras emergieran de la nada o estuvieran presentes por sí mismas, sin el concierto del ser humano en su gestación. Y ese es un aspecto en el que se debe insistir como esencial y verdadero delimitador de lo que podemos llamar como pensamiento artístico.

La diferencia entre apariencia y realidad, que en otros campos del conocimiento se entiende como fundamental, y así debe serlo, en el campo de sentido del arte, aquello que llamamos apariencia es en muchos casos la verdad y la constitución del arte en sí mismo. Podemos convenir en que apariencia y realidad no son dos campos contrapuestos en el ámbito artístico, sino que es la apariencia la que hace real el arte. Esto se traduce en la educación artística, cuyo campo de acción, o espiral de conocimiento es el arte, en el hecho de que su foco de acción disciplinar es comprender, hacer comprender y estimular el desarrollo de los procesos que guían y transforman la realidad en apariencia y convierten la apariencia en un escenario real. Se trata casi de un ejercicio de alquimia, el que establece el arte. La educación artística asume, por tanto, el papel de descubrir, describir y ejecutar los procesos alquímicos necesarios para la producción del arte, de convertir la apariencia en una verdad, en una realidad objetiva e incuestionable. La verdad del arte.

La percepción y la creación son entidades inseparables desde el punto de vista de la educación artística y de la existencia de un modelo de pensamiento artístico, que es al que ha de aspirar la práctica y la disciplina de la educación artística. Educar en arte, no es educar en una habilidad, una técnica concreta, o una forma de mirar. La educación artística se define por educar en la capacidad de desarrollar el pensamiento artístico, como una forma de conocimiento autónoma y complementaria al resto de formas de conocimiento existentes. La educación artística debe habilitar personas capaces de pensar artísticamente. No puede conformarse en ser una disciplina subsidiaria o instrumental. No puede definirse bajo la idea de enseñar técnica del arte, o enseñar a través de las artes, si esto último implica supeditar las artes a un papel meramente instrumental y diluido en la hegemonía del resto de conocimientos. Si educar a través de las artes, supone utilizar estas como medio para aprender otras disciplinas y diluye e ignora la función de comprender y estimular el pensamiento artístico, como forma de conocimiento autónoma. Si hemos convenido, que el nuevo realismo nos ilumina en una forma de mirar el arte, que se centra en la idea del arte como una realidad y un campo de sentido autónomo, lo que nos lleva a definir la obra de arte, como una totalidad en esencia y donde nada de lo que compete al arte queda fuera de la obra.

No se trata de profundizar en el proceso creador bajo la perspectiva del mito de la creación. Una narrativa que Marian López Fernández Cao (2015, pp. 66–67) supo situar en sus límites y cuestionar acertadamente desde una perspectiva feminista, partiendo de la filosofía de Hanna Arendt, pero vinculándola a la educación artística. Hay que tener muy presente y reivindicar que la creación artística, responde a sus propios criterios de organización y reestructuración, que no pueden

ser extrapolables a otros campos de sentido, ejercicio en el que se cae habitualmente. También hay que situar en este punto a la educación artística, como a la disciplina que investiga precisamente cómo se producen y organizan esos criterios y qué estrategias se derivan de ellos para poder ejercer con solvencia el pensamiento artístico y crear conocimiento.

El pensamiento artístico deviene así una totalidad como forma de conocer y de generar conocimiento, que se mantiene siempre en los límites de las verdades de la obra, en todo su recorrido experiencial, que ya definió muy bien Dewey (2008). Pero el arte no debe conformarse con erigirse en una experiencia insustituible, que lo es, sino en delimitar cómo esa experiencia deviene en una estructura de pensamiento autónoma y legítima. Se define como un campo de sentido propio o una espiral de conocimiento, que se justifica a sí misma como esencial, en la comprensión del ser humano, en toda su complejidad. El arte no está ni debe estar al servicio de nada ni de nadie, más allá de definir las esencias del ser humano. De igual modo que la literatura o la fantasía, existen fuera de toda finalidad práctica o utilitaria, simplemente son, porque no podría ser de otra manera. El arte simplemente es, en su totalidad manifiesta. Sobre eso, que no es poco, hay que construir los márgenes de los marcos conceptuales de la educación artística, que se erige en la disciplina que estudia, genera y analiza el pensamiento artístico. Sobre el pensamiento artístico, habrá que volver en nuevos artículos y trabajos en el futuro, pero eso excede la intención y los objetivos del presente estudio.

6. Conclusiones

En este texto, se ha realizado un exhaustivo análisis de los aspectos de la filosofía del nuevo realismo, vinculados con el objetivo de la investigación; definir y extraer aquellos elementos que contribuyen a una conceptualización propia de la educación artística. Sobre todo, partiendo de los textos de Markus Gabriel, pero sin olvidar incluir a otros referentes importantes de la corriente filosófica, que ha permitido establecer unas bases sólidas de comprensión previas.

A partir de estas bases, se han establecido argumentos que han situado al arte como una entidad radicalmente autónoma. Se ha definido el arte, como el objeto esencial de estudio de la educación artística, sin la cual la educación artística no podría existir. Se ha reivindicado su papel en el mundo por sí mismo, sin necesidad de justificar su existencia, por causas o valores extrínsecos al arte. A partir de la filosofía del nuevo realismo, así como de la teoría de la espiral de conocimiento, se ha definido al arte como un campo de sentido, o espiral de conocimiento autónoma. Un campo de sentido, de conocimiento, cuyos ejes se establecen en todo el proceso creador, no únicamente en su recepción o percepción. En ese eje creador, la educación artística asume un papel clave.

Todos estos aspectos nos permiten situar la educación artística como la disciplina que centra su objeto de estudio en analizar, descubrir y describir las claves que competen y sobre las que actúa el arte como campo de conocimiento autónomo. De esta forma, se han sentado las bases para seguir profundizando en el futuro en más investigaciones y estudios, que contribuyan a perfilar, sólidamente, esta posición y el marco conceptual que implica, así como las consecuencias que se derivan de todo ello.

Referencias

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.
- Bauman, Z. (2014). *Arte, ¿líquido?* Sequitur.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica* *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Buganza, J. (2017). Nuevo realismo y realismo analógico. *EN-CLAVES del pensamiento*, XI(21), 77–106.

- Cardenas-Castaneda, L. (2023). El naturalismo como criterio de demarcación: objeciones al “nuevo realismo” de Markus Gabriel. *Cinta De Moebio*, 78, 159–168. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2023000300159>.
- Castro Córdoba, E. (2018). La ontología y epistemología de Markus Gabriel. *Revista Stultifera*, 1(2), 15–59. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2018.v1n2-02>.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dufrenne, M. (1982). *Fenomenología de la Experiencia Estética*. Fernando Torres.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ferraris, M. (2014). New Realism as Positive Realism. *Meta-Research in Hermeneutics Phenomenology and Practical Philosophy*, 172–213.
- Ferraris, M. (2016). A Brief History of New Realism. *Philosophy and Society-Filozofija I Društvo*, 27(3), 591–609. <https://doi.org/10.2298/fid1603597f>
- Ferraris, M. y Martin, F. J. (2013). *Manifiesto del nuevo realismo*. Biblioteca Nueva.
- Gabriel, M. (2015). *Por qué el mundo no existe*. Pasado y Presente.
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Pasado y Presente.
- Gabriel, M. (2019a). *El poder del arte*. Roneo.
- Gabriel, M. (2019b). *El sentido del pensamiento*. Pasado y Presente.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor.
- Hernández Marcelo, J. (2020). Posmodernidad y Nuevo realismo: El giro realista de Maurizio Ferraris. *Disputatio-Philosophical Research Bulletin*, 9(14), 35–72.
- Kastrup, B. (2021). *¿Por qué el materialismo es un embuste?* Atalanta.
- López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Fundamentos.
- Mesías-Lema, J. M. (2021). La investigación educativa basada en las artes ya no necesita mártires. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 1–6. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Panofsky, E. (2004). *El significado en las artes visuales*. Alianza Editorial.
- Ramírez, M. T. (2016). Cambio de paradigma en filosofía. La revolución del nuevo realismo. *Diánoia*, 61(77), 131–151. <https://doi.org/10.21898/dia.v61i77.1478>.
- Shinner, L. (2004). *La invención del arte*. Paidós.
- Skolimowsky, H. (2016). *La mente participativa*. Atalanta.
- Sontag, S. (2007). *Contra la interpretación*. De Bolsillo.
- Tatarkiewicz, W. (2004). *Historia de seis ideas*. Tecnos.
- Vega Luque, A. (2022). El nuevo realismo: un análisis de las propuestas de Quentin Meillassoux, Graham Harman, Maurizio Ferraris y Markus Gabriel. *Thémata Revista de Filosofía*, 65, 248–270. <https://doi.org/10.12795/themata>
- Wollheim, R. (1972). *El arte y sus objetos*. Seix Barral.