

Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte

Demystifying to educate: towards a transaesthetic
didactics of art

DIEGO LUNA | dielundel@gmail.com
UNIVERSIDAD DE SEVILLA | ESPAÑA

Recibido: 1 de noviembre de 2018 | Aceptado: 26 de enero de 2019

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.02>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA

Cómo citar este artículo:

Luna, D. (2019). Desmitificar para educar: hacia una didáctica transestética del arte. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 2, 22-30.

Resumen:

La educación de la mirada precisa hoy de ciertas actualizaciones en la cultura docente de muchos profesionales. En nuestro contexto transmediático, la naturaleza y el impacto de los códigos audiovisuales han sustituido el “desinterés” kantiano del juicio estético por un interés que ha hecho de la obra artística, ya no solo un objeto de consumo más, sino, quizá por esto mismo, un producto cultural perfectamente prescindible. En estas tesis, la transestética se presenta como una perspectiva heurística óptima para llevar a cabo la necesaria transformación de las bases epistemológicas en las que se asienta la enseñanza de las Ciencias Sociales, de entre las cuales la mitificación del Arte es una de las que genera mayor confusión a la hora de trabajar contenidos situados más allá de la Modernidad histórica. En este sentido, se explican los principios fundamentales de este enfoque teórico propuesto por Jean Baudrillard hace ya casi tres décadas, incluyendo una relación de las mejoras educativas derivadas de su implantación en la cultura docente.

Palabras Claves:

Ciencias sociales; cultura docente; cultura digital; didáctica; historia del arte; transestética.

Abstract:

The education of the way of looking today requires certain updates in the teaching culture of many professionals. In our transmedia context, the nature and impact of audiovisual codes have replaced the Kantian “disinterest” of aesthetic judgment with an interest that has made the artistic work, not only an object of consumption more, but, perhaps for this very reason, a cultural product perfectly dispensable. In these thessitures, transesthetics is presented as an optimal heuristic perspective to carry out the necessary transformation of the epistemological bases on which the teaching of Social Sciences is based, among which the mythification of Art is one of those that generates greater confusion when it comes to working with



contents located beyond historical Modernity. In this sense, this paper explains the fundamental principles of this theoretical approach proposed by Jean Baudrillard almost three decades ago and concludes with a list of the educational improvements derived from its implementation in the teaching culture.

Key Words:

Art history; didactics; digital culture; social sciences; teaching culture; transesthetics.

1. Introducción

Subsiste un dogmatismo oculto bajo ese hiper-empirismo, un autoritarismo larvado bajo ese anarquismo visual: la idea de saco. Hoy en día lo puedo coger todo, sea lo que sea: frasco de orina de artista, portabotellas, secador del cabello, cuadro sin nada en él, cuerda con nudos, silla colgada de una pared con una foto de la susodicha silla al lado. Pero aún no tengo derecho a tirar el saco a la basura. Se admite que “todo es arte”, pero aún no se admite que el arte no es nada, o solo una ilusión eficaz. (Debray, 1994, p. 128)

En base a la experiencia docente e investigadora acumulada, se reflexiona en torno a la siguiente tesis: en las sociedades actuales, tecnológicas y globalizadas, educar la mirada conlleva forzosamente superar la mitificación del arte. Si algo demuestran las prácticas artísticas contemporáneas, además de que todo —desde aquel famoso *urinario*— puede ser comercializado por puro esnobismo, eso es sin duda que cualquier imagen u objeto extraído directamente de la realidad —“*ready-made*” lo llamó Duchamp hace más de un siglo— puede merecer nuestra atención. Con semejante punto de partida, trabajar la mirada hoy debiera implicar de hecho trabajar la atención o, dicho quizá de un modo más preciso, desarrollar la capacidad de gestionar nuestra atención, es decir, ser capaces tanto de atender a todo como de filtrar todo. Tal vez este sea de hecho el mayor reto al que se enfrenta la educación actualmente.

En un momento en que la *innovación por la innovación* mantiene un cada vez más entretenido pulso con la *tradición por la tradición*, muchos docentes siguen subestimando el poder seductor de las nuevas estrategias de comunicación social. Un poder “psicopolítico” (Han, 2014) que consigue penetrar a través de las retinas de los individuos gracias a un camuflaje que engaña los sentidos, en especial el de la vista. Con su doble naturaleza estética y política, el detritus audiovisual actual convierte en imagen al propio receptor de mensajes —el “*homo aestheticus*” (Lipovetsky y Serroy, 2015) —, quien ostenta la irresistible posibilidad de, por un lado, autodiseñarse como mensaje publicitario y, por otro, colocarse a sí mismo en el escaparate web que constituyen las redes sociales de Internet.

La cultura digital, alimentada por la tiranía de la pantalla —y viceversa—, se encuentra muy lejos de albergar grandes creaciones artísticas pero, sorprendentemente, muy cerca de la artísticidad, de la artificiosidad, de la cotidianeidad definitorias del ser

humano desde que comenzase a manifestarse estéticamente, a interactuar con aquellos mágicos entornos rupestres. Según John Dewey, insinuando una suerte de continuidad entre las bellas artes y los oficios, cualquier objeto podría ser el desencadenante de una experiencia estética. En la extrema concentración e integración de una especie de armonía cambiante residía para el autor la naturaleza de la experiencia estética y, por consiguiente, la capacidad de superar cualquier movimiento de perturbación y conflicto. La experiencia en general sería algo así como la consumación de un esfuerzo orientado hacia algún fin, un proceso ordenado en el que cada fase –abarcadora tanto del objeto como del sujeto– fluiría libremente a través de otras tantas fases yuxtapuestas respetando la identidad de cada una de ellas. Algo de reivindicación de lo salvaje, de lo instintivo, había sin duda en los planteamientos de Dewey:

Para captar las fuentes de la experiencia estética, es necesario recurrir a la vida animal que está debajo de la escala humana. [...] El animal vivo está plenamente presente en todas sus acciones: en sus miradas cautas, en sus agudos resuellos, en sus repentinos movimientos de orejas. Todos los sentidos están igualmente alerta en el que vive. Al observarlo se percibe que el movimiento se convierte en sensibilidad y la sensibilidad en movimiento, y constituye ese don de los animales con el cual al hombre le es tan difícil rivalizar. La criatura viva retiene del pasado y lo que espera del futuro, operan como direcciones en el presente. (2008/1934, pp. 20-21)

Contra todo pronóstico, en especial contra los pronósticos apocalípticos, la magia de lo digital parece devolver al ser humano aquella capacidad creadora que defendía Dewey. Gracias a la democratización estética que el acceso generalizado a las tecnologías comunicacionales permite, la creatividad no será nunca más patrimonio exclusivo de unos cuantos elegidos por *el Vasari de turno*, sino, sencillamente, de aquellos que se atrevan a experimentar con los medios disponibles. Prueba de ello son los artículos, Wikis, memes, virales y todo tipo de aportaciones iluminadoras, útiles y —por qué no— divertidas para el constante y necesario replanteamiento de nuestra situación cultural. El desafío está claro: ¿cómo transformar la cultura docente predominante para afrontar con posibilidades de éxito el reto de educar en la sensibilidad actual?

2. La transestética

La transestética constituye una novedosa perspectiva heurística cuya asimilación por parte de los docentes podría contribuir a la necesaria renovación epistemológica de todo un sistema de enseñanza de las Ciencias Sociales. La clave residiría en su desplazamiento de determinados pilares ideológicos (relativos a la ideología que constituye en sí mismo el Arte; por ejemplo, los de la genialidad del artista y la autonomía de la obra artística) hacia la responsabilidad estética y política que las personas hemos venido teniendo históricamente en los procesos de construcción de la realidad social. Un hecho que conecta inevitablemente con el denominado “giro lingüístico” del siglo XX, e incluso, de forma simbólica, con la evolución del propio pensamiento de Ludwig Wittgenstein: del mismo modo que ocurría en su segunda etapa, la de los “juegos de lenguaje” (2004/1953), las prácticas artísticas contemporáneas no tendrían

lugar sino en un *contexto de usos*, donde cada obra no constituiría sino un elemento más de un juego vital que en realidad englobaría a todas las manifestaciones estéticas del ser humano.

El promotor oficial de la transestética, entendida como perspectiva heurística, fue el célebre pensador francés Jean Baudrillard, al vincular el arte contemporáneo y sus particulares juegos de lenguaje, los de su momento —finales de la década de los años ochenta del pasado siglo—, a la pérdida de valores como el ingenio, la ilusión o la imaginación. Desde hacía décadas, las obras artísticas habían venido convirtiéndose en objetos con los que especular, por tanto en mercancías descodificables bajo criterios contradictorios. Por aquel entonces, el componente de resistencia característico de las primeras Vanguardias parecía haber sido completamente fagocitado por la institución arte, síntoma inequívoco del triunfo del régimen de sensibilidad burguesa contra el que habían sido diseñadas aquellas mismas obras¹. Y ello a pesar de la constante defensa, por parte de fenómenos como Fluxus o ZAJ ya en el último tercio de siglo, de un tipo de *estética de lo cotidiano* basada en la reivindicación de la sensualidad ordinaria del ser, así como en las posibilidades brindadas por la dimensión sensible de cualquier medio. Se trataban, al fin y al cabo, de propuestas tardías, pero desgraciadamente aisladas y a la postre igualmente desactivadas por el sistema, de seguir aspirando al cuestionamiento del sentido común establecido a través de la dimensión estética.

En líneas generales, la lucha de la experimentación artística contra la cultura burguesa no había sido precisamente una empresa fácil: al contrario, el esteticismo de *l'art pour l'art* y la autonomía de la obra artística habían conseguido imponerse sobre el compromiso político con cierta soltura, dando lugar a la tesis de la “carencia de función” de la obra de arte (Bürger, 1987/1974, pp. 60-70), a la victoria de la “pintura retiniana” —como diría Duchamp— y, finalmente, a una concepción de la *Institución Arte* como escenario legítimo y exclusivo para el desarrollo de las prácticas creativas (que ha llegado incluso a fagocitar, en los últimos años, la línea de crítica institucional que incorporan los trabajos de artistas como Hans Haacke)². Todo ello confirma el gran fracaso de la Vanguardia en su empeño por disolver el arte en la vida.

Para Baudrillard, en concreto, la causante directa de la aparición de una especie de indiferencia artística diametralmente opuesta a la buscada por Duchamp había sido la diversidad del arte contemporáneo, garante de “la vida motor de lo que ha muerto” (Baudrillard, 1991, p. 21). Un motivo por el que el propio Duchamp, en una de sus frases más célebres, sentenciaba que: “El hecho de ser considerados con la misma reverencia que los objetos de arte, probablemente significa que he fracasado en el intento de resolver el problema de acabar definitivamente con el arte” (cit. por Shiner, 2004, p. 393). Una perspectiva que compartía Shiner al afirmar que las proposiciones *antiartísticas* o *a-artísticas*, cuestionadoras por definición de la escisión *arte-vida*, “hace tiempo que han sido reapropiadas por el mundo del arte de tal modo que su crítica al sistema de las bellas artes ha quedado bloqueada” (2004, p. 393).

¹ El planteamiento de base había sido expresado por Peter Bürger en su ya clásica Teoría de la vanguardia de 1974: dentro de la sociedad burguesa avanzada, “la institución arte impide que los contenidos de la obra, que procuran una modificación radical de la sociedad por la supresión de la alienación, sean eficaces en la práctica” (1987/1974, p. 170).

² Una idea sobre la que profundizaría George Dickie posteriormente (2005/1997), explicando que de ella emanan en efecto las formas en que el producto artístico se produce y circula en la sociedad burguesa moderna, así como las ideas que rigen su experimentación y su consumo.

Según Baudrillard, esta situación coincidía en el tiempo con una estetización general de la realidad social, un contexto en que coexistían sospechosa y simuladamente modelos y antimodelos, representaciones y antirrepresentaciones, cultura y contracultura, etc. Todo su análisis giraba en torno a su célebre denuncia de la función ocultadora de los signos: “La mayoría de las imágenes contemporáneas, vídeo, pintura, artes plásticas, audiovisual, imágenes de síntesis, son literalmente imágenes en las que no hay nada que ver, imágenes sin huella, sin sombra, sin consecuencias. Lo máximo que se presiente es que detrás de cada una de ellas ha desaparecido algo. Y sólo son eso: la huella de algo que ha desaparecido” (1991, p. 23). Una huella que, paradójicamente, consigue generar un tipo de fascinación nunca antes vista: “Una vez liberados lo bello y lo feo de sus respectivas obligaciones, en cierto modo se multiplican: se convierten en lo más bello que lo bello o en lo más feo que lo feo” (Baudrillard, 1991, p. 24).

3. Hacia un replanteamiento de la cultura docente

Igual que otros dualismos que han plagado nuestra cultura, las divisiones del sistema del arte solo pueden trascenderse mediante un esfuerzo sostenido. Creo que, desde siempre, las trascendemos efectivamente en la práctica: lo difícil es nombrar y articular nuestras prácticas (Shinner, 2004, p. 413).

Una vez conocida la profundidad del planteamiento transestético, y su justificación como reacción al fracaso de las prácticas artísticas contemporáneas, podrían identificarse tres razones clave por las que, en un sentido epistemológico, los docentes actuales deberían reconocer la muerte del Arte como tal y, así, asimilar la transestética como perspectiva didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales:

- 1) La artísticidad se encuentra hoy disuelta en todas y cada una de las esferas discursivas que dan forma a nuestra realidad social. Los lugares híbridos y cambiantes donde se insertan las obras artísticas constituyen las vías o canales por donde transitan todo tipo de referentes estéticos, aquello que Jacques Rancière denominó las condiciones de visibilidad e invisibilidad de un determinado régimen organizativo –“lo sensible”– que es estético a la vez que político (2009/2000). De ahí que el docente tenga hoy la obligación de advertir a sus alumnos que estas mismas condiciones de lo sensible son las que, en su versión actual, determinan la superación de la idea moderna de Arte como categoría autónoma, desde la cual las obras habían sido interpretadas hasta ahora por sus cualidades metafísicas.
- 2) En la época del “capitalismo artístico” (Lipovetsky y Serroy, 2015), el arte carece de una falta de patrón o regla fundamental con el que juzgar los ideales o valores que debería representar. Tal y como observamos a diario, lo que hoy predomina es una fusión máxima del arte con la vida y una fuerte conexión entre la estética y otras esferas tales como la política o la comunicación. Debido precisamente a estas relaciones, la naturaleza superficial de las que hoy se siguen denominando obras de arte participan inevitablemente del interés del juicio estético —por oposición al “desinterés” kantiano— que caracteriza a cualquier otro producto elaborado en las sociedades del consumo y el espectáculo. Forma y concepto convierten así la tradicional inutilidad de la obra artística en una utilidad ansiada por los consumidores (coleccionistas de arte).

- 3) Por último, la transestética constituye un planteamiento que comienza a estar lo suficientemente representado en la dimensión teórica mediante conceptos tales como los de “acción creativa” (Joas, 2013/1992), “arte crítico” (Rancière, 2011/2004), “dispositivo artístico” (Holmes, 2007) o “arte relacional” (Bourriaud, 2008). Todos ellos constituyen valiosas opciones para abordar de un modo alternativo las prácticas creativas actuales (de naturaleza transestética, transmedial, transdisciplinar, etc.), cuyos variopintos resultados comportan desde los videoclips musicales, los memes, los videojuegos, las series de plataformas digitales, las flashmobs, etc., hasta el propio merchandising de los museos y centros de arte.

4. Estrategias didácticas para desmitificar el arte

Todo lo antedicho anima a proponer a los docentes de Ciencias Sociales algunas estrategias desmitificadoras de lo que Debray denominaba nuestra “ingenuidad etnocéntrica” (Debray, 1994, p. 128), es decir, el Arte:

- a) Concebir siempre las obras artísticas como fuentes históricas, emplazando tanto los posibles juicios estéticos como las biografías de los artistas a una dimensión meta-analítica desde la que comprender la lógica cultural o el régimen de sentido predominante. Por ejemplo: trabajar los cánones y la proporcionalidad de las obras de la Antigua Grecia a partir de la asociación platónica de verdad, belleza y bondad; abordar el auge del género del retrato desde el fenómeno del mecenazgo propio del humanismo renacentista; o estudiar directamente la contradictoria obsesión actual por ser original respecto a los demás y a la vez fiel a un único estilo o marca personal, fácilmente identificable y, por tanto, comercializable, por el sistema del arte.
- b) Concebir el Arte como un fenómeno histórico en sí mismo, adaptando la explicación tanto de su aparición como de la disolución de su autonomía al grado de madurez del alumnado (si bien una verdadera conversión transestética del paradigma epistemológico de las Ciencias Sociales habría de comenzar con la incorporación de tal explicación a los grados educativos más inferiores). A este respecto, resultaría imprescindible revivir propuestas creativas contemporáneas que ejemplifican específicamente el proceso de autoextinción del Arte: la vuelta a la artesanía (Arts y Crafts); el antiarte dadaísta; el arte funcional del constructivismo ruso, el neoplasticismo o la Bauhaus; el ready-made y las obras mecánicas de Marcel Duchamp; la idea de que cualquier persona puede ser un artista, defendida por autores como Joseph Beuys; los colectivos activistas de los años ochenta del siglo XX; etc.
- c) Vincular estética y política en al menos dos sentidos distintos pero complementarios. Por un lado, a la hora de trabajar la evolución de las manifestaciones estéticas desde un punto de vista histórico, sería preciso asociar la aparición de los estilos, géneros, escuelas, formatos o temáticas, a las necesidades del poder en un determinado contexto. Por otro lado, en los temas relativos a la comprensión del funcionamiento de las instituciones gubernamentales actuales, sería muy oportuno mostrar, desde una perspectiva mediológica (Debray, 1995, 2001), cómo la creatividad, la imaginación o el

componente audiovisual, se han convertido en factores clave para el desarrollo de un determinado sistema político³.

- d) Trabajar las manifestaciones estéticas desde el punto de vista de las condiciones de producción y difusión que han impuesto e imponen el sistema del arte y las industrias culturales. A este respecto, resultaría fundamental por ejemplo comprender el origen de las colecciones pictóricas y de los diferentes espacios museísticos que existen en nuestras ciudades. Las prácticas educativas acordes con una sensibilidad estética actualizada deben asumir necesariamente posturas que trasciendan las formas del mercado y de las instituciones, así como, en general, cualquier tipo de límite establecido entre el arte y la vida.
- e) Subrayar el potencial estético y político de las principales manifestaciones creativas de nuestra cultura (videojuegos, grafiti, series en plataformas digitales, impresiones en 3D, realidad virtual, etc.), trabajando nuevos criterios en paralelo para poder valorar tanto individual como colectivamente el interés que presenta cada una de ellas. Y, en este sentido, animar a los alumnos a experimentar con todo tipo de medios y lenguajes, en especial con los formatos digitales propios de nuestro contexto tecnológico, destacando siempre dos aspectos: la función transmisora de valores, ideas y creencias propia de los productos culturales; y el peligro de llegar a convertirnos nosotros mismos en un producto de consumo más.
- f) Adoptar una determinada actitud crítica y autocrítica, en definitiva ética, frente a la pervivencia de la categoría de artista, es decir, frente al cultivo consciente o inconsciente de una categoría fuerte de sujeto de impronta romántica, que piensa que “sus pequeñas historias” –como diría irónicamente Gilles Deleuze en su Abecedario– tienen un componente pedagógico o iluminador por el que merece la pena que el resto de la sociedad se detenga a escucharlas⁴. Contra el anacronismo de este modelo, es preciso saber transmitir a las nuevas generaciones que la creatividad no es patrimonio de ningún individuo en particular y que el rol de artista como tal ni se aprende en las facultades de Bellas Artes ni constituye un factor de producción de sentido en nuestra época. Al contrario, la idea de un “Estado estético” al estilo del defendido por Schiller⁵,

³ “El emblema estatal comenzó por el símbolo, se prolonga en el icono y culmina en el índice. Es decir: los escudos de armas; el retrato del Rey; la foto del Presidente”. (Debray, 1995, p. 68)

⁴ Incluso al respecto de los artistas propiamente activistas, Lucy Lippard expresaba que: “Resulta malsano, no obstante, calificar a estos artistas (ya sea condescendentemente o con admiración) como “vigilantes” o como “las conciencias del mundo artístico”, como si su presencia hiciera innecesaria una responsabilidad general o individual” (2006/1983, p. 58). En efecto, de lo que se trata no es ya de seguir a tal o cual mesías artístico o político sino, como encarnan las ideas sobre el poder de las “multitudes” de Antonio Negri, de confluir en un debate colectivo aportando cada cual, en tanto que singularidad, desde su propia perspectiva creativa.

⁵ “En el Estado estético, todos, incluso los instrumentos de trabajo, son ciudadanos libres, con los mismos derechos que el más noble de ellos, y el entendimiento, que somete violentamente a sus fines a la paciente masa, debe contar aquí con su aquiescencia” (1990/1793, p. 379); sobre lo que Rancière comentaba: “La fuerza del texto de Schiller se debe a que pone en evidencia las implicaciones políticas, a la vez generales e inmediatas, del nuevo estatuto que la Crítica del Juicio da a lo bello, como correlato del libre juego, del juego sin concepto de las facultades. La revolución que implica este libre juego consiste, más que en la supresión de las normas establecidas de lo bello, propias del universo representativo, en la revocación del principio esencial de este orden: el poder de la forma activa sobre la materia pasiva” (2010, p. 95).

debe basarse en la idea del juego estético como síntoma de la democratización radical de la creatividad.

5. Consideración final

Me llama la atención el hecho de que en nuestra sociedad el arte se haya convertido en algo que atañe a los objetos y no a la vida ni a los individuos. El arte es una especialidad que está reservada a los expertos, a los artistas. ¿Por qué un hombre cualquiera no puede hacer de su vida una obra de arte? ¿Por qué una determinada lámpara o una casa pueden ser obras de arte y no puede serlo mi vida?

(...) en lugar de considerar que la actividad creadora de un individuo depende del tipo de relación que mantiene consigo mismo, es posible vincular el tipo de relación que mantiene con él mismo con una actividad creadora, que constituye el centro de su actividad ética. (Foucault, 1984, párr. 11)

Como permiten vislumbrar las palabras que Michel Foucault pronunciaba en su última entrevista, la transestética es un camino ya iniciado en la práctica filosófica pero no en la educativa. De forma explícita, el autor reivindicaba con ellas la necesidad de vincular una actitud ética, que podríamos entender como una nueva versión de las prácticas del “cuidado de sí”, a una actitud estética ante la vida en general y, en especial, ante la vida de uno mismo. Una preocupación que encaja sin duda en los planteamientos de la transestética, pudiendo entenderse de hecho como el objetivo último de esta, y cuya presencia en los contextos educativos dependería sin duda de un ejercicio de transformación individual de todos los agentes en ellos implicados. Una empresa para la cual sería indispensable constatar previamente que la efectividad de cualquier renovación depende siempre de la fluidez del diálogo entre discurso y realidad, entre episteme y doxa; en este caso, entre una cultura escolar tradicional que ampara un determinado discurso sobre el Arte y una dimensión práctica que exige un replanteamiento urgente de dicho discurso. Desde la perspectiva docente, centro de interés de esta aportación, el reto en este sentido no es otro que el de superar un determinado ethos que olvida y desestima frecuentemente el compromiso de orientar al alumno en la realidad que le ha tocado vivir. Un hecho cuya solución pasa sin duda por la incorporación del ejercicio de la autocrítica como componente imprescindible de la cultura docente. La renovación transestética de esta última constituirá así la llave hacia la conversión de la escuela en un más que necesario dispositivo de contrapoder transmediático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal: Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bürger, P. ([1974] 1987). *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona: Península.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

- Debray, R. (1995). *El Estado seductor: Las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. ([1934] 2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dickie, G. ([1997] 2005). *El círculo del arte: Una teoría del arte*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1984, 27 de junio). El sexo es aburrido. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html
- Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Holmes, B. (2007). El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas. En M. Expósito. (Ed.), *Arte, máquinas, trabajo inmaterial* (pp. 145-166). Madrid: Brumaria.
- Joas, H. ([1992] 2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Lippard, L. R. ([1983] 2006). Caballos de Troya: Arte activista y poder En J. L. Marzo. (Ed.), *Fotografía y activismo* (pp. 55-82). Barcelona: Gustavo Gili.
- Rancière, J. ([2000] 2009). *El reparto de lo sensible*. Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, J. ([2004] 2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2010). Schiller y la promesa estética. En A. Rivera (Ed.), *Schiller: Arte y política* (pp. 91-108). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Schiller, F. ([1793] 1990). *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte: una historia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. ([1953] 2004). *Investigaciones filosóficas*. México D.F., México: Crítica.