
El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna

María Acaso's Art Thinking and the aesthetization of post-modern art education

Horacio Muñoz-Fernández¹

horaciomunozfernandez@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 15 de abril de 2020

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2020

Resumen

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio crítico de la educación artística posmoderna y de la metodología *Art Thinking* desarrollada por María Acaso. El método empleado es el análisis y la contra-argumentación a partir de la revisión de su obra teórica y práctica. Con su metodología, esta autora pretende transformar la educación a través del arte y el arte a través de la educación. Su revolución educativa contiene una clara base romántica y posmoderna porque el arte aparece como modelo para la educación y el artista como modelo de profesor creativo y dionisiaco. El profesor concibe la enseñanza como un acto creativo que no está coaccionado por los marcos de la razón. Como intentamos demostrar y concluir, en el *Art Thinking* la estética y la subjetividad han reemplazado al arte y al conocimiento, y el elemento crítico es una cualidad para valorizar un modelo de educación artística *kitsch*.

Palabras clave: educación artística; educación estética; estética; art thinking; posmodernidad.

Abstract

The aim of this work is to make a critical study of post-modern art education and the Art Thinking methodology developed by María Acaso. The method used is the analysis and counter-argumentation from the review of her theoretical and practical work. With her methodology, this author aims to transform education through art and art through education. Her educational revolution has a clear romantic and post-modern basis because art appears as a model for education and the artist as a model of the creative and Dionysian teacher. The teacher conceives teaching as a creative act that is not coerced by the paralyzing frameworks of reason. As we try to demonstrate and conclude, in Art Thinking aesthetics and subjectivity have replaced art and knowledge, and the critical element is a quality to valorize a model of kitsch art education.

Keywords: art education; aesthetic education; aesthetics; art thinking; post-modernity.

¹ Investigador independiente.

Introducción

La educación artística posmoderna de María Acaso, que estudiaremos y criticaremos en este artículo desde una perspectiva filosófica y estética, encarna muchos los problemas de la nueva pedagogía contemporánea, que han sido señalados por multitud de autores desde hace años (Morin, 1975; Éliard, 2002; Michéa, 2002; Ruiz Paz, 2003; Orrico Martínez, 2005; Moreno Castillo, 2016; Royo, 2016; García Fernández y Ferrández, 2017; Fernández Liria, 2017; Sánchez Tortosa, 2018). Estos modelos de la nueva pedagogía han colocado en primer plano lo sentimental y lo subjetivo, relegando lo académico y lo intelectual a un segundo plano por medio de “la inflación formal y la hipostasis de los procedimientos” (Sánchez Tortosa, 2018, p. 442). Un formalismo pedagógico que, en el caso de la autora que vamos a estudiar, surge como oposición a un modelo de educación artística con base científica estructurada en torno a la historia, la estética, la crítica y la producción, con un contenido organizado de manera secuencial, con criterios de evaluación y un profesor experto en la materia (Efland, 2003; Aguirre, 2005).

La *rEDUvolución* (2013) de María Acaso hace un uso astuto de retóricas críticas, revolucionarias y contrahegemónicas. Pero como ya advirtiera José Luis Brea (2010, p. 9), los discursos dominantes en el mundo del arte (y también en educación) vienen hoy travestidos de “antihegemónicos, de antisistemáticos, de antagónicos”. A la pregunta de cómo podemos detectarlos, el crítico y filósofo del arte señalaba que a través de sus prácticas y desde los lugares que se realizan o se enuncian. No es de extrañar que los proyectos de educación artística de María Acaso hayan encontrado apoyo en la Fundación Telefónica o en la Fundación Banco Santander. Su pedagogía punk, o edupunk como ella la ha denominado (Acaso, 2013, p. 91), recuerda mucho al *Think Punk* propuesto Ecequiel Barricart (2018) para “revolucionar” las empresas y el ámbito profesional o vital: una manera sexi y creativa, alejada “alejada de convencionalismos paralizantes”, de comprender la vida y la empresa. La transformación y revolución educativa de María Acaso a través del arte tiene la misma retórica inconformista, rebelde y contestataria que encontramos en toda la ideología empresarial y de consumo desde los años 60 (Frank, 2011). Por este motivo, su metodología disruptiva y punk de educación artística encarnaría una forma de activismo cultural de bajo coste que, como decía Alberto Santamaría, “se apropia de las formas críticas del arte para dibujar un tipo abierto de práctica artística plenamente consensual y políticamente deshabilitada” (2018, p. 23).

La educación artística posmoderna de esta autora trata de transformar la educación a través del arte y el arte a través de la educación con una metodología que ha bautizado como el anglicismo *Art Thinking*. Como ella misma explica, el *Art Thinking* “consiste en emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimientos sobre cualquier tema” (Acaso y Megías, 2017, p. 141). Esta metodología que, según su autora, no quiere ser ni arte ni educación, pretende transformar la figura de profesor como transmisor de conocimientos, como técnico especializado en un saber, en la figura del profesor como artista, como

creador y como productor cultural (Acaso, 2013, p. 58). Las razones para defender y llevar a cabo esta transformación, como veremos, se apoyan en un romanticismo estético y en las falacias de la posmodernidad que hoy sirven de base a la posverdad y a los populismos, como han señalado Lee McIntyre (2018) o Maurizio Ferraris (2019).

El modelo de profesor como artista de María Acaso aboga por reconocer que “la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política, ni, por supuesto en la pedagogía (2003, p. 52), y defiende la necesidad de pasar de “un modelo de pedagogía como verdad a uno como falsificación, como obra de arte” (2003, p. 56). Ese adiós posmoderno a la verdad y a la objetividad en la educación, que esta autora defiende como si fuese una especie de liberación, le conduce a convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en una forma de esteticismo posmoderno habitual en el capitalismo estético. El modelo de profesor como artista que defiende Acaso convierte la educación en una experiencia estética y creativa. El profesor se presenta ahora como un genio (Moretti, 2016) que concibe la enseñanza como un acto creativo que no está coaccionado por los paralizantes marcos de la razón y los aburridos conocimientos técnicos e históricos: una figura romántica y dionisiaca que, como mantiene la autora en uno de sus libros (Acaso, 2013), abraza el caos, busca lo inesperado, explora lo inconsciente, apuesta por lo vivencial y lo experiencial, organiza actividades grupales “relacionadas con lo celebrativo, el juego y las catarsis colectivas, momentos en los que las vivencias se convierten en aprendizaje debido a que el cuerpo se encuentra completamente entregado a la experiencia” (Acaso, 2013, p. 179).

Pero como intentaremos demostrar y criticar a continuación, esa concepción romántica de la educación artística, que hace del artista el modelo del profesor y del arte una metodología para transformar la educación, conduce a una estetización posmoderna de los procesos de enseñanza y aprendizaje que da como resultado una forma de eduversión artística en donde la estética, las emociones y la subjetividad han reemplazado al arte, al conocimiento y lo intelectual, y donde el elemento crítico, el discurso revolucionario e iconoclasta, son cualidades para valorizar su producto educativo o artístico (Granés, 2019, p. 61).

Educación artística posmoderna

Uno de los objetivos de la educación artística posmoderna ha sido oponerse a los modelos pedagógicos heredados de la modernidad, como el modelo disciplinar, de tipo racional, disciplinario, tradicional y estandarizado. Para María Acaso, el principal objetivo de la educación artística posmoderna es configurarse como alternativa a las pedagogías de corte modernista que ella califica como tóxicas y funcionar no solo como una propuesta de planificación curricular, “sino de filosofía de la educación y vital” (Acaso, 2009, p. 137). La pedagogía que bebe de la posmodernidad utiliza el arte para reivindicar a grupos marginados, minorías étnicas, artistas mujeres y así “fortalecer grupos sociales oprimidos económica y políticamente” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 33). No se enseña arte para “procurar un conocimiento y comprensión del arte a los alumnos y promover

una cultura artística valiosa en sí misma, sino para cambiar las relaciones sociales” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 34).

La educación artística posmoderna realiza un ataque al proyecto ilustrado por su supuesta relación entre el poder y el saber. Uno de los elementos centrales de la teoría posmoderna es que concibe el conocimiento y la verdad como un hecho social e histórico vinculado al poder. De esta forma pone en cuestión la capacidad de un conocimiento verdadero al margen de la ideología. Toda representación se manifiesta como política, social, cultural y lingüísticamente arbitraria. No existe una relación isomórfica entre aquello que es representado y la representación porque siempre se producirían distorsiones y alteraciones. Esa vinculación entre poder y saber de la teoría posmoderna acaba cuestionando si es posible enseñar la verdad o que los currículums representen conocimientos de manera verídica y certera. María Acaso, por ejemplo, señala que: “los contenidos que configuran nuestras clases no son la verdad, son el resultado de múltiples interacciones” (Acaso, 2013, p.58); “ha llegado el momento de aceptar que los currículums son mentira en un mundo donde nunca ha existido la realidad” (p.51); o “los currículums no reflejan la realidad, ni la verdad, ni lo correcto” (Acaso, 2009, p. 179).

El modelo de educación artística posmoderno que propone María Acaso rechaza la idea de que el conocimiento organizado pueda representar fielmente la realidad y defiende la idea de que la verdad es una representación de la realidad o una interpretación construida socialmente para favorecer a determinados grupos de poder. La educación artística posmoderna, como la de esta autora, intenta demostrar que la enseñanza de tipo artística universal es en realidad la manifestación de los intereses de los grupos privilegiados, un sistema de representación parcial e interesado. Como el currículum no puede reflejar la realidad ni la verdad, porque para el pensamiento posmoderno estos conceptos son dogmáticos y autoritarios, el profesor se reivindica como un estafador y un artista que solo puede transmitir la verdad de una manera parcial y subjetiva:

"Considero que este es uno de los trabajos más importantes que hay que impulsar desde la redevolution: aceptar la pedagogía como una cuestión de fe, aceptar como una decisión personal el fiarnos sin fisuras de lo que los profesores, los libros, las presentaciones dicen o, por el contrario, no fiarnos en absoluto y aceptar de la pedagogía un gran fraude [...] Dentro de esta concepción de lo educativo, tendría un papel central el profesor como estafador, el profesor que reconoce que la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política ni el periodismo, ni, por supuesto, en la pedagogía." (Acaso, 2013, p. 52)

Así que, como podemos leer, el profesor acepta que es un estafador porque no puede transmitir la verdad a sus alumnos, los currículos son mentira porque no existe la realidad, la objetividad es una falacia y la pedagogía es una cuestión de fe, un ejercicio de persuasión que no busca la verdad ni la objetividad, ya que considera que estas no existen. A partir de una trivialización de las

tesis filosóficas de la posmodernidad, María Acaso sostiene que el currículum, como encarnación de los conceptos de realidad y verdad, es un instrumento dogmático y autoritario porque nuestra comprensión o acceso a la realidad y a la verdad solo puede ser parcial y subjetiva; aunque esa defensa de un relativismo global del conocimiento, que afirma que no existe ninguna verdad absoluta porque todo es subjetivo resulta, en sí mismo incoherente y un sinsentido:

"La aseveración de que todo es subjetivo debe ser un puro sinsentido, ya que ella misma tendría que ser o subjetiva u objetiva. Pero no puede ser objetiva, ya que entonces sería falsa en caso de ser cierta, y no puede ser subjetiva, porque entonces dejaría de excluir toda aseveración objetiva, incluyendo la aseveración de que ella es objetivamente falsa." (Nagel, 1997, p 15).

Lo primero que podemos decir, entonces, es que las afirmaciones de María Acaso contra la verdad y la objetividad resultan en sí mismas contradictorias: no se puede decir que la verdad y la objetividad no existen al mismo tiempo que tú te propones a enunciar una serie de proposiciones que quieres que sean tomadas como verdaderas. Lo segundo, que la verdad y la realidad no son autoritarios ni dogmáticos, son conceptos inferenciales y discursivos que sirven para poder razonar y argumentar. Verdad y realidad, como ha explicado Franca D'Agostini (2019), tienen un sentido crítico y escéptico en sí mismo porque señalan que existe una realidad independiente y objetiva de mis creencias o percepciones. Afirmar que no existe la objetividad es una equivocación puesto que esta siempre es un logro y una conquista. Como indica Fernando Broncano, la conquista de la objetividad es "una cuestión de orden sin gobierno, la cuestión de cómo es posible alcanzar la autoridad compartida sin autoridades previas ni autoritarismo (epistémicos o de otra clase), que todos los agentes tengan que estar dispuestos a obedecer" (2003, p. 85). Y lo tercero, todas las ideas de María Acaso en contra de la verdad, la realidad y la objetividad en la educación se sustentan en una simplificación de tres falacias posmodernas que ha sido bien analizadas por Maurizio Ferraris (2019 y 2012): la falacia trascendental, la confusión entre lo que es (la ontología) con lo que sabemos o creemos saber (la epistemología); la falacia de aceptar-constatar (creer que constatar la verdad es una forma de aceptación de la realidad); y la falacia del saber-poder (el saber como forma de dominación y voluntad de poder). La teoría del saber-poder, que es una de las más empleadas en la educación artística posmoderna, conduce a una "crítica de la verdad no por deseo de mistificación, sino por el motivo contrario, por un amor a una verdad que quiere des-enmascararlo todo, incluido la verdad, restableciendo el mito" (Ferraris, 2012, p. 113). Es así como el pensamiento posmoderno que se presenta como liberación del "yugo de los cuentos de hadas de los Grandes Relatos", arma de liberación del dogmatismo y lo totalitario del pensamiento, "conduce al absolutismo de la negación sistemática de lo real, y por ello del saber ilustrado" (Fernández Mallo, 2018, p. 259).

Los clichés y falacias posmodernas sobre los que desarrolla María Acaso su modelo educación artística representan "un pensamiento negativo" que se basa en una negación de lo real, reescri-

biendo la concepción romántica “según el cual el arte ha de ser espejo de la ciencia y el científico ha de abandonarse al pathos trágico: seguir a Dionisio antes que al cabal Sócrates” (Fernández Mallo, 2018, p. 259). Por eso, en la educación artística posmoderna de María Acaso, la figura del profesor, como encarnación del hombre lógico-apolíneo, es reemplazada por la del artista, como hombre trágico-dionisiaco. El profesor-artista abandona la verdad como concepto dogmático y la razón como forma de dominación, y reivindica la desublimación posmoderna: “la idea de que el deseo constituye una forma de emancipación” y los sentimientos y el cuerpo un espacio revolucionario. En su carrera hacia la desublimación, el profesor como artista de María Acaso se revela como un romántico posmoderno: “la necesidad de una nueva mitología, la revuelta contra el mundo moderno, la revolución deseada como una revolución dionisiaca 2.0, el arte como el fundamento último de la realidad” (2019, p. 40).

Por eso no es raro que desde la educación artística posmoderna se reivindique el arte como modelo de la educación para replantear sus principios:

"Sostengo que las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, hay considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, y abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística." (Eisner, 2003, p. 15).

O que María Acaso abogue por:

"Pasar de un modelo que entiende la pedagogía como verdad a un modelo que entiende la pedagogía como falsificación, como ficción, como representación, como narración, como obra de arte, como una construcción que no se asienta sobre una verdad absoluta, sino sobre una verdad subjetiva que nace de las experiencias personales del profesor y que se verá nuevamente transformada por la experiencia personal de estudiante." (2013, p. 56).

El arte como metodología educativa

María Acaso intenta disolver las fronteras entre el arte y la educación en una especie de metadisciplina que mezcla romanticismo estético, ideología posmoderna y activismo *low cost*, creando un nuevo formalismo pedagógico en el que sería imposible diferenciar dónde empieza el arte y dónde empieza la educación. Arte y educación ya no serían categorías separadas, sino que formarían una unión que no sería ni una cosa ni otra. Una metodología romántica que se quiere situar en el medio para crear un género que trascienda a los dos, y que María Acaso, junto a Clara Megías (2017), ha bautizado como *Art Thinking*.

En esta metodología de educación artística resuenan algunos principios de la denominada Investigación Educativa Basada en la Artes, de la Artografía o del giro educativo del arte. Como en las

dos primeras metodologías de investigación, la autora de *Art Thinking* concibe el arte como un mecanismo de creación de conocimiento². El conocimiento, como en el romanticismo, se manifiesta como un acto estético y el arte como un modelo para la ciencia y la educación. En la estética del romanticismo el arte se presentaba como “un acceso al conocimiento, a la realidad, a la verdad mismas” (D’Angelo, 1999, p. 78). Pero como Acaso no reconoce ni la verdad ni la realidad ni la objetividad su posición romántica se diluye en el esteticismo posmoderno.

En cuanto al giro educativo de las artes, el modelo de educación artística posmoderna de María Acaso realiza una espectacularización y estetización de este último. Como ha explicado Fermín Soria Ibarra (2015) en su tesis sobre el giro educativo, este surge como una “apuesta de la producción artística y comisarial por la generación de formatos, métodos, programas y procedimientos” que no utilizan lo educativo como un tema desde una perspectiva crítica, sino que aparece como una forma que “legitima el arte y el comisariado como praxis educativas, críticas y radicales en sí mismas” (2015, p. 79). Este giro educativo, que algunos autores han querido ver como una respuesta a la burocratización y neoliberalización de la educación (Rogoff, 2008), aflora como una especie de manifestación crítica a la educación formal, a la academia y a los museos tradicionales que buscaría desarrollar pedagogías alternativas y críticas que a crean una superposición entre arte y educación, pero en donde la idea de escuela como obra de arte no cristaliza en una unidad o identidad entre las dos esferas, arte y educación, sino que su “capacidad de actuación se encuentra precisamente en mantener activa esta tensión de dos ontologías” (Fontdevila, 2019, p. 229).

Con el apoyo de la Fundación Banco Santander, María Acaso ha transformado el giro educativo en *Gira*³, un proyecto de educación artística que desde el 2019 desarrolla en el Museo Reina Sofía como Jefa del Área de Educación, en donde se plasma una síntesis romántica entre arte y educación que acaba reconduciendo el componente crítico de algunas prácticas del giro educativo, esa tensión necesaria entre los dos campos, a una concepción estética fisiológica y lúdica que funciona como un producto educativo vanguardista pero sin vanguardia (Santamaría, 2016, p. 23); es decir, un elemento que se presenta como crítico y revolucionario pero que es esteticismo posmoderno consensual.

² Sin embargo, las relaciones entre arte y conocimiento, que parecen darse por hecho, han sido de las cuestiones más debatidas y polémicas de la historia de la filosofía del arte. El conocimiento que pueda transmitir el arte, en caso de hacerlo, está lejos de la evidencia y claridad. La posibilidad cognitiva del arte, la vinculación del arte con la verdad, ha encontrado respuestas muy diversas y, hasta, enfrentadas, dependiendo de la corriente filosófica (analíticos y continentales) desde la que se haya planteado. Si el conocimiento se entiende en sentido inferencial, proposicional y científico parece poco probable que el arte pueda o deba aportarlo. Además, la valoración de las obras de arte suele ser independiente del contenido: incluso cuando podemos aprender algo muchas veces no podemos estar seguros sobre lo que hemos aprendido. Como mantiene, Gerard Vilar las obras de arte, “son dispositivos para el pensamiento, para la reflexión, acaso invitación al conocimiento; pero, sin son arte, en ningún caso son ellas mismas conocimiento” (2014, p. 934).

³ <https://www.museoreinasofia.es/prensa/nota-de-prensa/arranca-nuevo-proyecto-educativo-reina-sofia-gira-o-museo-vinculos-nuevas>

Arteducación

En la metodología que propone María Acaso, que no quiere ser ni arte ni educación sino arteducación, encontramos la vieja aspiración romántica de vincular y unir la filosofía con la poesía o la estética para transmutar la primera en la segunda. Este formalismo pedagógico, que nos quieren hacer pasar por algo nuevo, contiene una reformulación posmoderna de todos los tópicos de *El más antiguo programa sistemático del idealismo alemán* (1795) o de la filosofía del arte de Schelling con su aspiración de alcanzar una identidad armónica entre sujeto/objeto a través de una reunificación lograda por medio de la intuición estética. La creación artística en el romanticismo temprano lograría unificar aquello que está separado promoviendo una identidad de contrarios. Considerando el arte como órgano de la filosofía, las ambiciones de la filosofía eran realizadas por el arte y las insuficiencias de la intuición intelectual arregladas por la estética. Los románticos veían en la estética la mediación y el instrumento capaz de hacerlos penetrar en lo absoluto. El arte se convertía en una gnoseología superior, la filosofía devenía poesía y la ciencia, arte. Esta actitud ante el arte fue la base de una nueva utopía estética que buscaría legitimar la existencia o la educación (Marchán-Fiz, 1987, p. 112). A través de su *Art Thinking*, María Acaso intenta realizar algo similar: unir arte y educación para subsumir lo segundo en lo primero. Se trata de convertir la educación en una experiencia estética, placentera y divertida, en hacer que la educación se guíe por un modelo del arte que se presenta como liberación de las coacciones de la razón por medio de la reivindicación de la estética, de la creatividad, de la imaginación, de la espontaneidad o lo inconsciente.

Estetización de la educación a través del arte

María Acaso decía que los profesionales que se dedican a la educación tienen que aprender del arte: “un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural, y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trasciendan el simulacro pedagógico” (2018, p. 32). El arteducador posmoderno se opone al pensamiento lógico y racional y a la metodología como forma de pensamiento riguroso porque concibe esos rasgos como muestras del dogmatismo científico que ya no son operativos en su concepción posmoderna. El artista Luis Camnitzer, por ejemplo, señala que “el arte es una forma de pensar que está por encima de todas las disciplinas, y veo la ciencia como una forma de pensar lógica; donde lo que hay que respetar es la causa y efecto” (citado en De Pascual y Lanau, 2018, p. 33).

El modelo de educación artística de María Acaso trata de escapar de esas estructuras lógicas y racionales porque las concibe como conformistas, dogmáticas o patriarcales. Para liberarse del pensamiento racional reivindica “la libertad de la creación artística como medio para descubrir y quizás, incluso, cambiar las propiedades del mundo en que vivimos” (De Pascual y Lanau, 2018, p.33). El artista y el arte aparecen como el modelo de un pensamiento libre y sin ataduras, una

metodología que puede proporcionar “un tipo de conocimiento abierto y basado en las subjetividades en vez de uno cerrado basado en la certeza” (Acaso y Megías, 2017, p. 115).

Otro aspecto que la educación, según María Acaso, tenía que aprender del arte es el placer. La autora cree que una de las demandas más urgentes de la pedagogía es transformarla en algo sexi, “entendiendo lo sexi como una interpelación, como un descolocamiento, como el botón que enciende nuestro deseo de pensar a partir del desarrollo de presupuestos complejos” (Acaso y Megías, 2017, p. 128). Este descolocamiento se conseguiría a través de una vulgarización de las técnicas de extrañamiento y desfamiliarización de las que hablaban los formalistas rusos. El profesor deviene guionista televisivo que trata de sorprender a sus alumnos por medio de sorpresas y ocurrencias para manipular sus expectativas. Acaso defiende que la pedagogía tiene que recuperar técnicas del entretenimiento para fomentar la sorpresa y lo inesperado con la intención de colocar al alumno en una posición inusual. Un ejemplo de estos detonantes, como los llama ella, consiste en comenzar el curso de formación de profesorado transformando el espacio en el que va a tener lugar la sesión:

"El espacio se presenta diáfano, y en el centro, se alza una instalación que se ha creado amontonado las sillas que deberían usar los participantes. La acción tiene como objetivo generar un choque cognitivo al situar a los participantes en una posición incómoda, despertando de este modo la curiosidad." (Acaso y Megías, 2017, p. 122).

Amontonar unas sillas, y no el conocimiento y el saber, es la forma en la que estos educadores despiertan la curiosidad y generan un choque cognitivo en los alumnos. Una acción que no tiene otro fin que ella misma: generar una situación inusual que resulte extraña e inesperada. El aprendizaje y el conocimiento son accesorios aquí. Lo importante es crear algo que choque, que se salga de lo habitual y que comunique que eso no va a ser una clase tradicional. El profesor entonces deja de concebirse como un transmisor de conocimiento y pasa a ser un creador de situaciones extrañas, un productor de experiencias educativas o culturales con formatos artísticos: performance, danza, arte relacional, fotografía o dibujo. Estos no son el contenido sino la metodología. No se enseña estética, historia o teoría de ninguna de esas prácticas artísticas: el profesor las utiliza para poner en escena algún tema que transforme el proceso educativo en una experiencia estética. La posibilidad de que el alumno pueda disfrutar del conocimiento por sí mismo ha sido desechada (Fernández Liria, 2017, p. 302). El arte tampoco es algo que se hace sino una forma de hacer donde los elementos técnicos o la producción de objetos quedan desplazados por las experiencias estéticas relacionales.

Educación artística rousseauiana

El profesor como artista ya no debe transmitir conocimientos y saberes en sus clases, sino que organiza situaciones y fomenta vivencias habituales fuera del aula o de un museo para que el

alumno tenga experiencias sensibles placenteras y entretenidas. La reivindicación de lo experiencial, la oposición al pensamiento racional o, como veremos a continuación, la utilización de estéticas relacionales son una forma de, por un lado, continuar con el paradigma expresionista de educación artística, y por otro, de adoptar los principios educativos de Rousseau disimulándolos bajo la pátina de una teoría artística contemporánea que, como hemos señalado, es un formalismo artístico consensual y lúdico diseñado para promocionar artistas, atraer gente a los centros museísticos y convertir la educación en una experiencia estética.

Como recomendaba Rousseau en su *Emilio* (1792), el arteducador posmoderno que reivindica María Acaso también debe abstenerse de despertar una curiosidad artificial que no sea espontánea e inmediata para evitar sobrecargar con conocimientos de los libros, de las asignaturas, de las programaciones o de los exámenes. Para Rousseau no había que imponer nada a Emilio, con la intención de que él se creyese igual al maestro. El preceptor de la novela no dejaba de organizar distintas situaciones haciendo jugar diferentes papeles a sus personajes. El papel del profesor excluía cualquier tipo de acto de autoridad. Para ponerse al mismo nivel que el niño el educador no podía mostrarse más sabio que él. El preceptor, como el modelo de arteducador de María Acaso, no estaba ahí para instruir sino para organizar acciones y situaciones donde el niño aprendiese a partir de experiencias (estéticas), que como vimos no son más que vivencias sensoriales que pueden ocurrir fuera de un aula. Ese tipo de aprendizaje experiencial y vivencial, sin libros, recuerda a esa escena de la novela de Rousseau en la que Emilio se da cuenta que un bastón recto parece curvado cuando éste se sumerge en el agua. Pero ni el preceptor rousseauiano ni el arteducador va explicar nada a esos niños, ni ilusión óptica ni leyes de la refracción, porque el aprendizaje ha de ser sensorial y a través de la propia vivencia. Este ha sido uno de los dogmas en los que se ha sustentado toda la nueva pedagogía, como bien señaló Lucien Morin: “solamente se admite el conocimiento fundando en la experiencia sensible. No más historias no más modelos ni más referencias” (1975, p. 133). Nada se ha de transmitir o imponer desde el exterior porque esto perturbaría la naturaleza del niño, interrumpiendo su libertad y su desarrollo.

Como Rousseau, María Acaso y la educación artística posmoderna, a través de la reivindicación de las estéticas relaciones o la introducción de experiencias y vivencias habituales en espacios educativos no formales o la vida cotidiana, trata de restaurar la soberanía de lo inmediato de la educación negativa y sensorial. Lo que perseguía Rousseau era una educación sin mediación donde las lecciones y el aprendizaje no pasasen por las palabras sino por la experiencia y las cosas. Para Rousseau, como para los arteducadores posmodernos, el alumno debe aprender y conocer a través de la experiencia. Los libros, las programaciones, los exámenes, alejan a los emilios de las experiencias vividas directamente y obligan a un conocimiento desligado de lo real. Por eso los arteducadores posmodernos como María Acaso apuestan por estéticas relacionales o por vivencias de tipo celebrativo que convierten el aula en un campamento de verano: se trata de reintroducir en el aula experiencias sensibles y físicas a través de acciones que restauren la inmedia-

tez y el placer en la educación. La arteducación que propone María Acaso, su metodología de *Art Thinking*, es una forma de educación rousseauiana que intenta disimularlo gracias al patrocinio aurático de metodologías artísticas. Estas se presentan como mecanismo de producción de experiencias, muchas veces meramente fisiológicas y emotivas, con poca o ninguna carga cognitiva o intelectual, que se presentan como críticas, pero sin contenido para poder serlo. El *Art Thinking*, como decía Hegel de la pedagogía (1991, p. 139), intenta convencernos de que se puede aprender a filosofar sin contenido: lo que equivale a convertir la educación artística en una especie de experiencia estética, al profesor en un animador y productor sociocultural y al alumno en una suerte de turista que solo valora la realidad en términos estéticos⁴.

Estéticas relacionales como metodología

La reivindicación que hace María Acaso de nuevas metodologías educativas que utilizan estrategias del arte contemporáneo crean un esteticismo educativo kitsch que nos quiere hacer pasar por crítico y contrahegemónico. El paradigma de la educación artística de María Acaso y otros arteducadores posmodernos (Mesías Lema, y Sánchez Paz, 2018) trata de desarrollar una unión entre arte y educación, entretenimiento y enseñanza al mismo tiempo que fomenta una pedagogía aparentemente crítica que acepta la desactivación política para desarrollar los aspectos lúdicos. Su modelo de referencia es Nicolas Bourriaud: las estéticas relacionales y el artista como *dj* (Acaso, 2013a). Formalismos artísticos, aparentemente democratizadores, que eliminan todo “proceso cuestionador en favor de un sentido consensual y negociador” (Santamaría, 2018, p. 98). Una forma de entretenimiento cool que induce un trasvase de lo crítico a lo lúdico, a una indiscernibilidad entre arte y experiencias, arte y educación, entretenimiento y arte, entretenimiento y educación.

La estética relacional de Bourriaud trataba de recuperar el proyecto de la modernidad pero, según él, dejando atrás su dogmatismo ideológico y su versión idealista y teológica. El arte debería ahora: “aprender a habitar mejor el mundo, en lugar de construirlo según una idea preconcebida de la evolución histórica. Las obras ya no tienen como meta formar realidades imaginarias o utópicas, sino construir modos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente” (Bourriaud, 2006, p. 12). Las prácticas artísticas para Bourriaud deberían tener como objetivo generar espacios que posibilitasen el establecimiento de lazos sociales y relaciones humanas. Las obras tendrían que convertirse en lugares de encuentro y de experiencia que ayudasen a fortalecer los vínculos sociales a través de modos de hacer que proceden del mundo social (fiestas, encuentros,

⁴ “Según la obsesión moderna, especialmente la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no solo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido” (Hegel, 1991, p. 139).

comidas) pero que los artistas introducirían dentro de la galería o el museo. En esta producción de espacios de sociabilidad como estética o arte es difícil saber dónde acaba o empieza la diversión: "se confunden así los conceptos de laboratorio –investigación o estudio– y parque temático –ocio y diversión– (Albarrán, 2019, p. 163).

El arte relacional fomenta una concepción lúdica e infantil del arte que busca una recepción meramente emocional y vivencial con las obras. La educación artística posmoderna que reivindica María Acaso utiliza estas estrategias relacionales en sus clases o en el museo para introducir lo vivencial, lo experiencial y lo festivo que ocurre en situaciones extraescolares o de educación no formal. Aunque María Acaso no cita a Bourriaud como ejemplo, el modelo pedagógico que está proponiendo, y desarrollando actualmente con Gira en el Museo Reina Sofía, sigue los mismos procedimientos de la estética relacional: introducir en el aula o en el museo actividades ajenas a la misma, como la comida, para convertir la enseñanza y la educación en un acontecimiento participativo, experiencial, corporal y subjetivo:

"Utilizar lo experiencial es algo que se lleva haciendo desde hace mucho tiempo en la educación no formal, específicamente en los campamentos que suceden en los períodos vacacionales, en lugares raramente urbanos, con monitores en vez de como profesores, sin exámenes y sin pizca de aburrimiento. Y resulta que es en este formato educativo donde el aprendizaje sucede: sin asignaturas, sin libros. Y sucede porque no hay simulacro posible, porque lo vivencial impregna todas las actividades. La rEDUvolution intenta llevar hasta la educación formal aquello que funciona en la educación no formal, y estas actividades grupales, relacionadas con lo celebrativo, el juego y las catarsis colectivas, momentos en los que las vivencias se convierten en aprendizaje debido a que el cuerpo se encuentra completamente entregado a la experiencia." (Acaso, 2013, p. 179).

Vivencias estéticas

Como podemos leer, María Acaso reivindica una concepción experiencial de la educación que en el fondo es una apología de lo sensorial que peca completamente del mito de lo dado y de la educación negativa rousseauiana: sin exámenes, sin libros, sin asignaturas se produciría el auténtico aprendizaje (vivencial). A través de las metodologías artísticas relacionales, la autora trataría de devolver a la educación ese componente experiencial, corporal y sensorial ausente en la educación formal. Uno de los problemas de esta fetichización de la experiencia es que la entiende como una forma de aprendizaje sin mediación académica e intelectual, como una especie de proceso corporal e inmediato que, sin saber cómo, se convierte en un aprendizaje. La experiencia puede tener capacidad formativa cuando comprendemos que esta no es un mero estado mental producido por sensaciones. Las experiencias nos pueden introducir en la realidad de una forma que el análisis conceptual no, gracias a la relación que se produce entre el sujeto y el objeto. Sin embargo, la educación artística posmoderna que encarna y defiende María Acaso, reduce las experien-

cias (estéticas) a una constitución fisiológica: una vivencia corporal, subjetiva e inmediata, a una proyección sentimental que concibe la experiencia como una forma de introducir el placer en el aprendizaje y escapar del aburrimiento en el aula⁵. La educación artística posmoderna de esta autora busca convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en una experiencia estética como fórmula para acortar las distancias entre la educación y las formas de entretenimiento y ocio. Estamos ante un hedonismo estético que recurre a formatos artísticos como forma de provocar una experiencia estética placentera. La teoría y la práctica de María Acaso se fundamentan en una concepción del arte y de la educación que considera logradas sus experiencias a partir del placer y los sentimientos que estas produzcan en los receptores y los alumnos. Y su relativismo y subjetivismo posmodernos, que comprenden lo real y la verdad como representaciones, reducen el arte a una proyección estética, a una vivencia subjetiva, corporal y psicológica. Detrás de esta concepción se encontraría, como decimos, una visión fisiológica, y nietzscheana, del arte que quiere asimilar lo artístico a lo estético para fomentar un relativismo y un formalismo educativo.

Pero la experiencia estética debe ser algo más que una percepción sensitiva porque la sensibilidad no es suficiente si no se trasciende ella misma. Cuando Heidegger o Gadamer criticaban la estética como experiencia lo hacían en el sentido que la utiliza María Acaso, como *erlebnis* (vivencia subjetiva) y no como *erfahrung* (experiencia). El predominio de la subjetividad en la estética produce, como denunciaba Heidegger, una valoración y concepción del arte a partir del crudo sentimiento desnudo, en un sentimiento hedónico (García Leal, 2010). En el *Art Thinking* de María Acaso el arte queda reducido a la estética y la educación a una vivencia estética. Esta concepción estética, en lugar de legitimar el arte, como decía Boris Groys, sirve para desvalorizarlo. Desde este enfoque estético, que subordina el objeto al sujeto, y la producción al consumo, el arte se presenta como algo completamente innecesario: "Todo puede ser visto desde una perspectiva estética; todo puede servir como fuente de la experiencia estética y convertirse en objeto del juicio estético" (Groys, 2014, p. 13).

No se trata de defender un puritanismo estético ni educativo que condene cualquier forma de placer en el arte o en la enseñanza, sino defender que la educación y el arte tienen un valor intrínseco que va más allá de la búsqueda de efectos de sorpresa, asombro o de placer, que la estética

⁵ Esta reivindicación de la experiencia tiene sin duda una clara referencia filosófica y pedagógica: el pragmatismo de John Dewey y su concepto de experiencia. Buena parte de la pedagogía contemporánea tiene una fijación teórica con la obra de este autor norteamericano. Todas las apologías de recuperar la experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje remiten a él. Sin embargo, muchos no saben a qué se refería Dewey con este concepto, que es uno de los más complejos y polémicos en la historia de la filosofía. El concepto de experiencia aparece en su obra en contraste con las posiciones racionalistas y empiristas de la filosofía europea, como una crítica a su concepción filosófica moderna. Esta no aparece como una forma de conocimiento sino de relaciones que un organismo mantiene con su entorno; incluye, por lo tanto, las relaciones que actúan sobre el ser humano y lo modifican. Las experiencias, en Dewey, no son una mera forma de percibir sensorialmente el mundo ni algo meramente psicológico o individual, sino una forma de mediación e interacción con el entorno y los objetos.

ha de ser algo más que una mera respuesta fisiológica y emotiva ante un objeto⁶. La estética en la modernidad, por ejemplo, es un saber reflexivo de la sensibilidad, un pensamiento en imágenes que, como mantiene José Luis Molinuevo, no renuncia a la razón (1998, p. 9). La experiencia estética, así entendida, sería un tipo de conocimiento mediato, es decir, “es siempre sintética, de sensibilidad y reflexión” (p. 202). Esta no es posible si no se ha construido una tradición, si no hay conocimiento, porque no es espontánea ni inmediata. Lo que diferencia a esta de otras es su capacidad para comprender el mundo a través del entendimiento y la sensibilidad. Este pensamiento en imágenes, que pueden propiciar las imágenes artísticas, sería capaz de introducir una distancia crítica frente a las imágenes mediáticas y el esteticismo, buscando registros de verdad y de exigencia moral. De esta forma, la educación artística debería reformular la propuesta kantiana de atrevete a saber por diferencia la imagen (Jiménez, 2019, p. 163). Como señala José Jiménez, la experiencia estética sería un salto al vacío emancipador si fuésemos capaces de atrevernos a saber las imágenes artísticas, a experimentarlas y a conocerlas. Y es que en pocos casos como en la experiencia estética alcanzaría el ser humano la “autonomía representativa y operativa que constituyó la médula del proyecto ilustrado” (Jiménez, 2017, p. 364).

Contra la estetización de la educación artística posmoderna

El modelo de educación artística de María Acaso contiene y produce una evidente estetización de la educación, ya que busca convertir la enseñanza en un proceso formalista encaminado a devolver el placer al aprendizaje por medio de técnicas artísticas. Lo que propone María Acaso es cambiar la concepción tradicional de la educación trasponiendo esas propiedades que antes estaban reservadas al mundo del arte. Su modelo de arteducación encarna los valores del capitalismo estético (Böhme, 2016) o capitalismo artístico (Lipovetsky y Serroy, 2015) que quiere presentarse como crítico y contrahegemónico. El *Art Thinking* de María Acaso utiliza estrategias y metodologías artísticas como estrategia de renovación formal de la educación con la intención de dotarla de un aspecto más acorde a los tiempos, gustos y necesidades del momento. Por este motivo, su metodología de educación artística puede calificarse de kitsch: utiliza el arte como una metodología que no es más que una simulación del arte y su experiencia estética.

Su modelo de educación artística es kitsch porque el arte se manifiesta como un tipo de entretenimiento de efectos rápidos y predecibles. El kitsch es siempre el resultado de una concepción hedonista de lo estético que en el fondo no es más que una forma de matar el tiempo sin mucha pretensión. La educación artística que utiliza el arte como una metodología es *kistch* porque ofre-

⁶ "El que algo le guste a alguien y sienta placer en ello no es testimonio más que de un sentimiento. Para que eso particular tenga pretensiones de intersubjetividad se requiere algo más. El placer puede ser un ingrediente, pero no es un criterio estético. Lograr esto último es fruto del trabajo, el esfuerzo, la experimentación, el análisis y la argumentación. Lo que no excluye el placer en el trabajo, pero entonces, como en el gusto, hay que establecer una neta diferencia entre el primario y el cultivado. Es la diferencia que puede haber entre la banalidad esteticista y la distinción ilustrada del gusto. Este no va ya referido a los sujetos sino a las cosas, lo que conlleva un esfuerzo adicional de intentar poner entre paréntesis los “sentimientos” del sujeto rayanos en el sentimentalismo” (Molinuevo, 2015, p. 52).

ce el arte y la educación como unos sucedáneos que se pueden disfrutar y conseguir sin esfuerzo. Matei Călinescu explicaba que el *kitsch* surge como el “producto de una cierta categoría de artistas, fabricantes o diseñadores (nosotros podemos añadir arteducadores), que se dirigen a una audiencia definida (en este caso alumnos y visitantes de museo), y que aplican un determinado conjunto de reglas artistas para comunicar mensajes altamente predecibles en paquetes estéticos muy estereotipados” (Călinescu, 1991, p. 245).

La pedagogía artística de María Acaso no es solo *kitsch* por su falta de autenticidad e imitación de prácticas artísticas acomodaticias, sino que es *kitsch* por su reivindicación de la educación artística como una creación o búsqueda de experiencias estéticas divertidas, placenteras y variadas. El *Art Thinking* es *kitsch* porque pretende utilizar en sus clases formatos artísticos o reproducir estrategias desarrolladas por artistas contemporáneos con la esperanza o la ilusión de que aquello que falsea o imita contenga algo del valor original. La metodología de *Art Thinking* de María Acaso utiliza el arte para crear en el aula experiencias estéticas que no son más que una forma de vivencia de campamento de verano, como ella misma reconoce; unas experiencias vividas de forma inmediata, corporal y subjetiva.

El *Art Thinking* es una metodología que en el fondo se rige por los criterios de arte de masas: una vivencia afectiva, inmediata y sensorial que reproduce estrategias y mensajes estereotipados del arte para convertir la educación en algo placentero y entretenido: “trabajar con el placer pasa por recuperar los procedimientos narrativos que las industrias del entretenimiento y del marketing han conseguido que identifiquemos como exclusivamente suyas y que acentúan el abismo existente entre el aprendizaje y el ocio” (Acaso, 2013, p. 145). Como las industrias culturales, Acaso intenta convencernos de que el aprendizaje y el ocio van de la mano y que la educación tiene que ser lúdica. Este fetichismo por el placer convierte la educación en un espectáculo creativo. El *Art Thinking* de María Acaso es, en definitiva, una forma más de eduversión que se rige por los mismos criterios y principios que el capitalismo estético/artístico: busca fusionar los campos de la estética y la industria, el arte y la educación, el estudio y la diversión.

Conclusión

El modelo de educación artística de María Acaso se alimenta de las falacias de la posmodernidad que son, como han denunciado Maurizio Ferraris o Lee McIntyre, hoy la base de la posverdad y el populismo. Su método educativo posmoderno considera que el conocimiento, la verdad o el currículum no representan de manera transparente y neutral una realidad que existe de manera independiente y objetiva, sino que estos siempre serían un reflejo de las identidades, intereses y del contexto cultural, histórico o material del productor. Su teoría de educación artística peca de la falacia foucaultiana del saber como forma de poder y considera a la verdad como algo dogmático y violento. Por eso recomienda abandonar la pedagogía como certeza y empezar a entenderla como una cuestión fe, o que el profesor debe reconocer que la objetividad no existe y que, por lo

tanto, se debe impulsar una noción de verdad subjetiva: “como profesores podemos trabajar a partir de verdades subjetivas, a partir de verdades que sabemos que son fruto de la experiencia personal de cada uno y por lo tanto no se ajustan al concepto de verdad literal” (Acaso 2013, p. 54).

La búsqueda de la verdad y el conocimiento, que deberían regir la función del maestro y el alumno, son sustituidos en la pedagogía posmoderna de María Acaso por una búsqueda de experiencias, personales, subjetivas y sensoriales; un modelo educativo que, con la excusa del arte, subordina lo racional a lo sensorial. El profesor quiere asimilarse al artista y convertir sus clases o sus visitas al museo en un acontecimiento creativo en donde lo importante sea la creación de vivencias estéticas entretenidas con formatos artísticos. La figura del profesor aparece como encarnación de la modernidad, hombre lógico-apolíneo, y el artista como el hombre trágico-dionisiaco. Esta contraposición, como ha bien ha señalado Maurizio Ferraris, define dos actitudes frente a la verdad: “el profesor, el hombre apolíneo, busca la verdad, y cuando la ha encontrado se siente satisfecho, mientras que el hombre trágico y el artista aspiran solo a quitar los velos, gozan del striptease: la verdad, que es lo que pondría fin al show, no les importa en absoluto” (2019, p. 33). Lo verdaderamente importante, para el profesor artista, es continuar creando espectáculo, representaciones y experiencias, para que su público, sus alumnos y los visitantes de los museos, no se aburra: “socavando lo anodino a través del extrañamiento, rompiendo las dinámicas huecas de la previsión mediante la sorpresa y agitando las conciencias mediante potentes detonantes” (Acaso, 2013, p. 148).

Como hemos analizado y criticado, la educación artística posmoderna que representa la teoría y la práctica de María Acaso trata de convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en una experiencia estética *kitsch*, transformando la educación en un sucedáneo del juego y a la estética en esteticismo posmoderno, porque la desvinculan de la razón y la verdad como conceptos dogmáticos, y la subordinan a la emoción, a los sentimientos y a la subjetividad, como esferas de la libertad. Se trata de disolver las fronteras entre arte y educación para hacer de la segunda una vivencia estética que devuelva la inmediatez rousseauiana a la educación: como una forma de hacer de la enseñanza una vivencia emotiva y placentera parecida a las que se pueden experimentar fuera del aula o las que continuamente nos ofrece la sociedad de consumo. Educación y vida, educación y arte ya no aparecen separados sino unidos en una nueva forma de romanticismo posmoderno que es hoy la base de la ideología de mercado. Esa (con) fusión de los horizontes antes separados que realiza el *Art Thinking*, a través de una estetización de la educación, no tiene absolutamente nada crítico ni activista: es una forma lúdica de renovar la enseñanza como un producto que debería responder a los deseos de los clientes, los alumnos o los visitantes de museos. El *Art Thinking* es un modelo educativo vanguardista pero sin vanguardia: representa un activismo *lowcost* donde la posición contrahegemónica tiene la misma retórica inconformista, rebelde y contestaría que encontramos en toda la ideología empresarial y de consumo desde los

años 60 o la misma actitud *punk* y pensamiento creativo que se defienden hoy como método para escapar de la monotonía y el aburrimiento del mundo empresarial. Como para los románticos (Safanski, 2009, p 187), el aburrimiento también es el verdadero enemigo a batir en la revolución educativa a través del arte de María Acaso. Y contra esta amenaza, la receta de esta autora, como hemos visto, es la misma que en el romanticismo: distracción estética. Acaso reemplaza lo intelectual por lo estético, lo objetivo por lo subjetivo, el conocimiento por lo sensorial para hacer una educación artística sexy y cool (Acaso y Megías, 2017). Se trata de cambiar la concepción tradicional de la educación con propiedades estéticas que antes estaban reservadas al mundo del arte, convirtiendo lo emocional, lo experiencial, sensorial o lo creativo en la parte sustancial de la educación artística. El *Art Thinking* contiene una concepción gaseosa del arte, la estética sustituye al arte, la experiencia a los objetos, los procedimientos a las propiedades (Michaud, 2007, p. 140), y lo intelectual y lo académico han sido reemplazados a través de una concepción romántica y posmoderna de la educación, donde una concepción romántica del arte aparece como modelo a seguir: como una metodología de creación de conocimientos subjetivos, relativos, experienciales y sensoriales.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (11 de enero de 2013). El profesor como DJ: remixenado la cultura visual y el arte contemporáneo con la educación. *María Acaso*. Recuperado de <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/2013-el-profesor-como-dj-remixenado-la-cultura-visual-y-el-arte-contemporaneo-con-la-educacion/>
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Albarrán, J. (2019). *Disputas sobre lo contemporáneo. Arte español entre el antifranquismo y la postmodernidad*. Madrid: Proap.
- Barricart, E. (2018). *Think Punk*. Madrid: Ediciones Urano.
- Böhme, G. (2016). *Critique of Aesthetic Capitalism*. Milán: Mimesis Internacional.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. España: Adriana Hidalgo.
- Brea, J.L. (2010). Retóricas de la Resistencia. *Estudios Visuales*, 7, 7–13.

- Broncano, F. (2003). *Saber en condiciones: Epistemología para escépticos y materialistas*. Madrid: Machado Libros.
- Călinescu, M. (1991). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Madrid: Tecnos.
- D'Angelo, P. (1999). *La estética del romanticismo*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- D'Agostini, F. (2018). *¿Realismo? Una cuestión no controvertida*. Madrid: Rialp.
- De Pascual, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid: Catarata.
- Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Éliard, M. (2002). *El fin de la escuela*. Madrid: Grupo Unisón.
- Fernández Liria, C. (2017). A vueltas con la pedagogía (I y II). En O. García Fernández, y E. Ferrández (Eds.). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (pp. 292–303). Madrid: Akal.
- Fernández Mallo, A. (2018). *Teoría general de la basura*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ferraris, M. (2012). *Manifiesto por el nuevo realismo*. Chile: Ariadna Ediciones.
- Ferraris, M. (2019). *Posverdad y otros enigmas*. Madrid: Alianza
- Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Bilbao: Consoni.
- Frank, T. (2011). *La conquista de lo cool*. Barcelona: Alpha Decay
- García Leal, J. (2010). *El conflicto del arte y de la estética*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García Fernández, O., y Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Granés, C. (2019). *Salvajes de una nueva época*. Madrid: Taurus.
- Groys, B. (2014). *Introducción: Poética vs. Estética. Volverse Público: Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Hegel, G. W. F (1991). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J. (2017). *Imágenes del hombre: fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.

- Jiménez, J. (2019). *Crítica del mundo imagen*. Madrid: Técnos.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo: vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Marchán-Fiz, S. (1987). *La estética en la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- McInctyre, L. (2018). *Posverdad*. Madrid: Cátedra.
- Nagel, T. (1997). *The Last Word*. Oxford: Oxford University Press.
- Mesías Lema, J.M., y Sánchez Paz, C. (2018). 'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *Revista de investigación*, 9, 110–130. <https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Michéa, J-C. (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Machado y Acurela.
- Molinuevo, J.L. (1998). *La experiencia estética moderna*. Madrid: Síntesis.
- Molinuevo, J. L. (2015). Definición, uso, abuso y propuestas estética. *Laocoonte: Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 2(2), 47–56.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes: De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos perdidos.
- Moretti, G. (2016). *El genio*. Madrid. Balsa de la Medusa.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Herder: Barcelona.
- Onrrico, Martínez, J. (2005). *La enseñanza destruida*. Madrid: Huerga y Fierro Ediciones.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux journal*. Recuperado de <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Barcelona: Plataforma.
- Ruiz Paz, M. (2003). *La secta pedagógica*. Madrid: Grupo Unisón.
- Safranski, R. (2009). *Romanticismo: una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico: Crítica del populismo educativo*. Madrid: Akal.
- Santamaría, A. (2016). *Paradojas de lo cool: arte, literatura, política*. Santander: La Vorágine.
- Santamaría, A. (2018). *Alta cultura descafeinada: situacionismo low cost y otras escenas del arte en el cambio de siglo*. Madrid: Siglo XXI.

Schaeffer, J-M. (2018). *La experiencia estética*. Buenos Aires: La Marca.

Soria Ibarra, F. (2016). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/100006>

Vilar, G. (2014). Cuatro conceptos de investigación artística. En *Actas del Congreso de la Aniav. Vol I* (pp. 933–938). Valencia: Universidad de Valencia. [También en Vilar, G. (2015). Cuatro conceptos de investigación artística. *Deforma 5*, 16–27].

Para citar este artículo: Muñoz-Fernández, H. (2020). El Art Thinking de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. *Observar*, 14, 26–45.