

El devenir del arte como lugar de la revalorización del espacio útil de la creatividad y del pensamiento crítico para un diseño pedagógico relacionado con las artes: lugar de inspiración del artist teacher

The rendering of art as a place of revaloration of the useful space of creativity and critical thinking for a pedagogical design related to the arts: inspiration site for the artist teacher

Miguel Ranilla Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid
miguelranillarodriguez@gmail.com

Recibido: 30 de abril de 2018

Aprobado: 22 de junio de 2018

Resumen

El presente artículo quiere reflexionar sobre el cómo diseccionando el panorama del arte actual, fundamentándonos en pensadores partidarios en instaurar su declive como poder cultural potencial, podemos recuperar de la manera más sensible el verdadero valor del arte contemporáneo e instaurarlo dentro del marco de la educación; recuperando lo utilitario y elevando su condición al grado de lo fundamental.

El en lugar del arte, muchos son por tanto los creadores transformados en artistas lo que llevan a las aulas la pretensión por fomentar el pensamiento crítico, por querer enseñar arte.

A este tenor, el método para enseñar las artes pasa entonces por desestimar las artes y situarlas en su contexto ideológico actual; enfrentar este absurdo -que tiene de creación y permutación fútil- al lugar en que la intención se transforma en un acto de reflexión creativa ligada a la nadería. Y de ese lugar de las cenizas, empoderar al arte y alumno en el proceso meramente creativo para esclarecer que el arte en la pedagogía, se transforma con el objetivo de (re)crear para explicar; y de esa flexibilidad se empodera lo inefable perdido del arte.

Palabras clave: Arte, absurdo, educación.

Ranilla Rodríguez, M. (2018). El devenir del arte como lugar de la revalorización del espacio útil de la creatividad y del pensamiento crítico para un diseño pedagógico relacionado con las artes: lugar de inspiración del artista teacher. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 7, 94-108.

Abstract

This article wants to reflect on how to dissect the current art panorama, based on ourselves on party thinkers in establishing its decline as a potential cultural power, we can recover in the most sensitive way the true value of contemporary art and establish it within the framework of education; recovering the utilitarian and elevating its condition to the degree of the fundamental.

In place of art, many are the creators transformed into artists that lead to the classroom the pretension to encourage critical thinking, for wanting to teach art.

To this extent, the method to teach the arts then passes by rejecting the arts and placing them in their current ideological context; to confront this absurdity - which has a futile creation and permutation - to the place in which the intention is transformed into an act of creative reflection linked to the nudity. And from that place in the ashes, to empower art and student in the purely creative process to clarify that art in pedagogy is transformed with the aim of (re) creating to explain; and from that flexibility is empowered the ineffable lost of art.

Key words: Art, Absurd, Education.

Ranilla Rodríguez, M. (2018). The rendering of art as a place of revalorization of the useful space of creativity and critical thinking for a pedagogical design related to the arts: inspiration site for the artist teacher. *ArDIn. Arte, Diseño e Ingeniería*, 7, 94-108.

Sumario: 1. Introducción: La situación del arte actual, 2. Objetivos: Alegoría Barthesiana “Los obvio y lo obtuso”, 3. Metodología: El absurdo como mediador pedagógico de las artes, 4. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción: La situación actual del arte

Para establecer los pilares del presente artículo de investigación, que quiere establecer una ética-metodología para la educación de las artes, partimos de los puntos fundamentales para ello. Por un lado, la situación actual del arte contemporáneo desde su perspectiva fracasualy por otro lado, la manera en que las artes pueden ser empoderadas para ser enseñadas.

Primeramente, la base del panorama construido por las opiniones de críticos del arte, sociólogos, estetas y pensadores que postulan como el arte ha llegado a ser aséptico -en términos de lenguaje de la situación del arte actual-; al respecto, Arthur Danto (2007) o Donald Kuspit (2006) entre otros declaraban inevitablemente el fin del mismo ya teniendo en cuenta la génesis misma de este proceso desde las palabras de Duchamp, según Clair (2007):

Duchamp, cuando dice (...) ha colgado los hábitos del arte (...) en una sociedad en donde en la que el arte ya no tiene el lugar eminente que ocupaba (...) Hay en “jouer aux échecs” un juego de palabras intraducible entre “jugar al ajedrez” y “jugar a hacer fracasos”. Sin embargo, es sabido que Duchamp había pretendido mostrar con su obra, el fracaso del arte (p.45).

A tenor de esta premisa, Fernando Castro Flórez (2014) nos habla del ocaso del artista. Carlos Jiménez (2009) discernía sobre el Big Bang del arte; de Kuspit sobre el *Fin del Arte* (2006) al *Complot del Arte* de Baudrillard (2006) -que sostenía que el problema de la acumulación de mensajes fútiles terminaba por ser objetos de un maremágnum de lo invisible-. El arte, ha acabado por hablar de sí mismo. Del reiterar sobre su autonomía y de egresar en lugares del todo-vale ha sido expulsado del reino de lo divino para transformarse en mero objeto de intercambio. Objetos sin poder de palabra -comunicación- sino de mediación (algo que parece gustar a la institución), en nuevo fetiche de trueque gubernamental y económico (ibíd.), en espacio de la cultura farragosa y nihilismo fútil (Castro, 2009), en inherencia de ideas centripetas (Castro, 2013), en sociedad de lo invisible. Esta situación sitúa en lo más bajo a un arte contemporáneo henchido de mercado que naufraga en las aguas profundas de lo estéril (Krapow, 2007). Entender el arte de hoy, desde esta perspectiva automática de la creación repetitiva (Baudrillard, 2006) nos ofrece la posibilidad de posicionarnos en el lugar de la disección de una verdadera realidad concreta favorablemente explicable y de unas temáticas manidas como: el horror, la memoria, la huella, el no-lugar, lo escatológico, lo kitsch, lo grosero, el media-art, etc. (Castro, 2013); es por ello que la creatividad o estrategia del proceso que elabora el arte, ya predecible, triangula sobre la posibilidad del contenido y del

continente u objeto resultado y de la intención semántica -pragmática y sintáctica- de lo que se pretende y lo que se quiere argumentar -o bien astutamente urdir que no se acaba por argumentar por aquello de aportar inherencia a lo vacuo-. Castro Flórez (ídem) disecciona los estilos y las posturas que el arte-*mass* nos ofrece -perfectamente clasificables por la simple razón de ser repetidas hasta la extenuación- en tanto en cuanto su acumulación y reproducción producen indiferencia conceptual por no ofrecer nada nuevo, ceguera (Baudrillard, 2006). Así es pues el panorama de la acumulación clasificable, al borde del síntoma diogénico y del mal del exceso informacional -del mal de archivo- y de demasiada información; el arte se expone al -en referencia a Moles (1974)- ser mero objeto de intercambio, bit-coin. Según Danto (2007), el fin del arte es el acceso a la conciencia de la verdadera naturaleza del arte, este pensamiento es enteramente hegeliano:

Bajo todos estos aspectos el arte, por lo que se refiere a su destino supremo, es y sigue siendo para nosotros un mundo pasado. Con ello, también ha perdido para nosotros la auténtica verdad y vitalidad. Si antes afirmaba su necesidad en la realidad y ocupaba el lugar supremo de la misma, ahora se ha desplazado más bien a nuestra representación. Lo que ahora despierta en nosotros la obra de arte es el disfrute inmediato y a la vez nuestro juicio, por cuanto corremos a estudiar el contenido, los medios de representación de la obra de arte y la adecuación o inadecuación entre estos dos polos. Por eso, el arte como ciencia es más necesario en nuestro tiempo que cuando el arte como tal producía ya una satisfacción plena. El arte nos invita a la contemplación reflexiva, pero no con el fin de producir nuevamente arte, sino para conocer científicamente lo que es arte (Hegel, «En nuestro tiempo» se refiere a los días en los que Hegel daba sus conferencias sobre Bellas Artes, que tuvieron lugar por última vez en Berlín en 1828) (Danto, 2009, p.1).

Por otro lado se sabe que la historia la escriben los vencedores, o como decía Arragon en *Escritos al Oído* de Cage (1999) la historia se inventa. Este hecho, constata Danto (2009), posiblemente fundamentado por la sospecha que ya Fukuyama (1989) planteaba: estábamos llegando al fin de lo posiblemente ideológico.

Lo que podemos estar presenciando no es solo el final de la Guerra Fría o el final de un período particular de la historia de posguerra, sino el final de la historia como tal: es decir, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de los liberales occidentales la democracia como la forma final del gobierno humano. Esto no quiere decir que ya no habrá eventos para llenar las páginas de los resúmenes anuales de relaciones internacionales de Foreign Affair, ya que la victoria del liberalismo se ha producido principalmente en el ámbito de las ideas o la conciencia y aún está incompleta en lo real o lo mundo material. Pero hay razones poderosas para creer que es el ideal que gobernará el mundo material a largo plazo (p.1).

En otras palabras, existe teóricamente una consonancia correlacional entre el fin las historia(s) y el fin de las ideas; de las palabras que se transforman en una sociedad de consumo, de transacciones y de mercantilismo -sea social, conversacional, etc. -que, indudablemente, afecta al arte- que se convierte en moneda de cambio. La historia, ya no puede ser contada, ya no es posible una memoria en un metarrelato (hiperrelato de una aldea global) que se reinventa; los relatos, las conversaciones son Big-data, es limbo en donde las ideas ha llegado a los límites cuánticos de lo inabarcable y entonces, el espacio y el tiempo sirven como determinantes en lo que sucede en el punto impropio que se corta en la nada. Nadería. Si bien es cierto que otros autores (Beck 2003) situaron el fin de la dialógica en el 11-S; acontecimiento que retransmite el horror “en directo” (Dayan & Katz, 1995) y que según palabras del propio autor: “El 11 de septiembre de 2001 representará muchas cosas en la historia de la humanidad; entre otras, el fracaso, el silencio del lenguaje ante acontecimientos como “guerra”, “crimen”, “enemigo”, “victoria” y “terrorismo” (cit. en Castro, 2015). “Los conceptos se deshacen en la boca como hongos podridos” (Hoffmannsthal; cit. en: Veres, 2006). Dice Esparza (2015), “(...) los atentados del 11-S de 2001 cambiaron el mapa del mundo: ese día terminaba realmente el sibglo XX, aquel que comenzó en los campos de batalla de 1914, y comenzaba un tiempo nuevo (...) del desequilibrio mundial”.

Danto (íbid. 2009), afirma que “después de que el fin del arte pertenece a la misma historia que analiza como si fuera el final de la historia, un arribo quizás prematuro a la conciencia filosófica de los movimientos artísticos que son su tema” (2009, p.1), ese fin de historia que Marx y Engels denotaban, primero como tragedia y luego como farsa (Zizek, 2010), un fin de historia sin frontera ni lógica que nace después de una guerra, de un cataclismo, de una demolición (Castro, 2014).

(..) la afirmación de que la historia del arte ha llegado a su fin podría haber sido el final de la historia del arte -una declaración de libertad artística y, por lo tanto, la imposibilidad de cualquier otra gran narración. Si todos se alejan en diferentes direcciones, ya no hay una dirección hacia adelante que una narración pueda señalar (...) Y eso, he afirmado, es el estado del arte del mundo después del final del arte (Danto, 2009, p. 2).

Este holocausto ideológico resquebraja lo real y sitúa la lógica fuera del mapa de la razón. Podemos ver este ejemplo en el texto de Földenyi (2006) en que destripa a Hegel, y en donde existe un paralelismo con los campos de trabajo y de exterminio que transforman toda verdad en pantomima, en cinismo:

(...) hay quien miente conscientemente falseando a sangre fría la irrefutable realidad, pero son más numerosos los que levantan anclas, se alejan momentáneamente o para siempre, de los recuerdos auténticos y se fabrican una realidad más cómoda, (...) El paso silencioso de la mentira al autoengaño es útil: quien miente de buena fe miente mejor, recita mejor su papel, es creído con más facilidad que por el juez, el historiador, el lector, la mujer y los hijos”. (Levi, 1989, p.24-25; cit. en Veres, 2006, p.101).

2. Objetivos: Alegoría Barthesiana: “Lo obvio y lo obtuso”

Teniendo en cuenta este panorama de las artes y en la tesitura que Daichnedt (2010) nos propone y que tiene que ver con el ¿cómo se deben enseñar las artes?; o, reformulada la pregunta, ¿qué entendemos cada uno de los artistas de cómo es el arte y entonces cómo trasladamos ese conocimiento al taller/clase? O también,

¿qué es lo que hemos entendido del arte que hemos *asumido*-aprehendido, luego enseñarnos y si posiblemente podemos aprender de él?, y que en todo ello quedaría englobado en un ¿cuál es entonces la importancia de enseñar arte contemporáneo y su verdadera revalorización y autonomía?

Por un lado, para establecer un punto de partida teniendo en cuenta el análisis del apartado anterior y como ejemplo, podemos partir del texto de Balzac (2011): *La obra maestra desconocida*, en la que la representación idealista de la belleza/perfección sucumbe al pensamiento de la idealización de la obra misma; se sublima y quiere ser inmortal (Domingo, 2002) y en donde el artista Frenhofer, henchido de idealización y de exceso de fe, termina su obra descubriendo la farsa y el engaño esteta. Teniendo esta premisa como lugar embebido desde donde las artes cometen el error de ser centripetas, el arte hoy en día quiere creativamente buscar hacerlo autosuficiente, creemos ver donde no hay.

Por otro lado, muchas de las metodologías que existen para enseñar las artes o usar sus estructuras como procesos pedagógicos cometen el error de querer argumentar el arte como lugar-válido y sus estrategias creativas como excusas dialógicas. Otras teorías aplicadas en las artes, derivadas del *coaching* del empoderamiento de la creatividad basada en la inteligencia, inteligencia pensada como lógica tangencial resolutoria de posibles opciones que satisfagan las red de posibles contestaciones que se formulen en el patrón social del *marketing del conocimiento* (de dar soluciones que como producto sufraguen la creatividad vista como la deriva de la lógica) -muy en boga de las TED lessons, del art-thinking, la mediación, los lab's, etc.- y que luego se constaten en mapas mentales, meetings, micro propuestas sociales a implosionar/propagar en la *net* -esperando que se haga viral-; cometen el error de no enseñar verdaderamente el arte como explicación de su representación en el mundo y de su condición actual y que quedan como productos dulcificados de dinámicas verborrericas y posturas que parecen querer aunar pensamientos de una sociedad mejor en donde las políticas y la forma occidental de ver el mundo "de ricos" se mezclan con pensamientos para pobres de cultura - sean los ricos y que establecen su zona de confort en lo idealista y positivo de un

mundo alienado-. Además, en muchos de los casos, podemos ver como los laboratorios -generalmente sitiados en centros culturales o similares- quieren estructurar un nuevo mundo cínico más amable y más libre de pensamiento en el empoderarse, en esa farsa por cambiar el mundo; aunque lo que verdaderamente se quiere es el reconocimiento y la pertenencia al grupo (Bourdieu, 1995).

Surge el problema entonces de lo que es la columna vertebral de la educación, ¿somos transmisores de conocimiento? Se ve que el valor devaluado del objeto de arte es el valor devaluado de su enseñanza. Lo que no dice nada difícilmente puede ser contado. Si bien es cierto, en muchas de las estrategias de las que hablamos se usa el arte dotándolo del valor mismo del que dice valer el propio arte para adquirir su valor como intencionalidad; queda entonces pues todo en mera intencionalidad. Por ende, se entiende que tanto el arte como muchas de las inspiraciones que recrean los lugares del arte que quieren enseñar arte, sea mediación, sea centro cultural o proyectos en aulas, buscan primero instaurarse como proyectos que como agente activo de transformación pedagógica; como nueva modalidad de praxis de venta de cultura y de inherencia inerte de algo que lo hace a su vez vendible. Este contexto de proyectos aún sin duda grupos de *pensadores/colaboradores* (ciertas palabras como horizontalidad, colaboración, sostenibilidad, empoderamiento-social, etc., acotan ideológicamente y biempensante (-mente) el producto), que dialogan y proponen dinámicas -generalmente ñoñas-, que se ratifican en fotos, charlas, mapas mentales y algún que otro resultado estéril. Si pensamos en la propia devaluación que tiene la conciencia social sobre el arte, o incluso sobre el hecho artístico; Es entonces objetivo ahora del arte, que deba contar su condición actual de médium -agente de mediación o mejor dicho, excusa para rescatar sus procesos y elevar su autosuficiencia en la pirámide del conocimiento. El arte entonces del hoy, tiene la necesidad de desentrañarse para poder ser entendido de la misma forma en que subsiste. Salir del lugar de la lógica artística que solo habla de arte; para poder rescatarlo como “objeto” de valor sin ser aquél, valor añadido.

3. Metodología: El Absurdo como *mediador pedagógico* de las artes

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas anteriormente en que, el arte ha fracasado como lugar de la interpretación y que por tanto se ha vaciado de la intencionalidad y que esta carencia de inefabilidad lo vuelven estéril y que como luego vemos, su extrapolación al campo de la pedagogía -conservando esta misma forma vacua- lo hacen que sea inútil -véase por ejemplo el caso de la pretensión que se presenta en el texto: *La intención (De Gonzalo & Pérez, 2008)* en donde podemos observar la manera en que se ha rescatado el arte aplicando su contenido estético de la manera más cartesiana, queriéndonos enseñar lo inefable como decálogo de sugerencias que acaban, supuestamente, potenciando el pensamiento crítico y un producto, pueda llamarse anómalo y presuntuosamente poético/abstracto que parece querernos enseñar que, lo inherente al contenido artístico reside en lo que “no se cuenta” y que ello nos lanza al limbo de lo profundo cuando, en realidad, esta táctica de no acabar de contar, en términos de creatividad y empoderamiento del pensamiento crítico acaba siendo intencionalmente una estrategia predecible y simple en lo que a lugares del pensamiento nos insta. Esto es, el arte, se ha vaciado de inefabilidad y forzarla, acaba siendo canon de estética malograda.

A partir de esta postura, establecemos dos premisas fundamentales para el desarrollo de una forma de entender el arte y poder estructurar un método:

Daichendt (2010) postula que el artista, es capaz de establecer como territorio productivo el aula como taller de creación, lugar en donde la proyección de ideas puede cobrar forma. Las estrategias que usa el arte para la resignificación del lenguaje; de su sintaxis y su pragmática, y de la reflexión de los conceptos ideológicos inherentes al arte aplicados a potenciar el pensamiento crítico. En este lugar, el artist-teacher (ibíd. 2010) debe procesar su visión del arte y hacerla tangible al alumno transformando el pensamiento ideológico -en toda su acepción y su asunción de fe-, y trasladando las inquietudes a la instancia del alcanzar la pretensión humanista y el halo reflexivo.

El objetivo que persigue la investigación que se ha desarrollado durante los úl-

timos años en varios centros de la Comunidad de Madrid, en un proyecto conocido como El hall de la Fama, en donde, partiendo de estrategias simples de la creación podemos ahondar en el proceso de creación mismo, haciendo autosuficiente la producción como lugar del arte. Para ello, la base para poder empoderar el arte nace de establecer el mismo como absurdo; arte-absurdo en un mundo de lógica-absurda. El absurdo como lógica que da sentido a un mundo regido por lógica en donde lo intencional, se busca y lo absurdo se vive. Recuperar lo inefable desarticulando aquello que conocemos como tal y que se quiere sustentar en el principio de la inherencia estética. Entonces, la estrategia empieza por ver de manera realista la existencia del arte hoy en día y, cómo nosotros teníamos aprendido como debíamos interpretar el mismo; en esta lógica de demolición, aparece realmente el sentido artístico que pasa por creer en el acto por encima del hecho, en el principio en que la vivencia -cómo vivimos- se asienta en los pilares de un absurdo, de un esfuerzo y de una inercia, de unos patrones, repeticiones que nos centripeta y centrífugamente nos hacen volver al mismo lugar; en ese reflexionar nos encontramos que el principio del pensamiento crítico está encerrado en ese *site* de castillo Kafkiano (2006).

El método establecido para fomentar el pensamiento crítico y poder hacer llegar de la manera más directa a esta situación de objeto artístico y acercar al espectador/alumno más que nunca a la comprensión artística del arte y de la inherencia del pensamiento crítico, es aplicable a un reduccionismo estratégico fundamentado en la creatividad -vista desde el punto de vista de la resolución de problemas evitando ofrecer soluciones directas o tangencialmente previsibles-, en ofrecer soluciones preveniblemente díscolas que ofrezcan ideas afinadas en estadios superiores -de profundidad- que puedan responder como soluciones para elaborar actividades que establezcan una relación posible entre la creatividad y el significado de arte.

Teniendo en cuenta las nuevas fórmulas de transmisión del pensamiento en que el conocimiento fáctico pasa a ser el sujeto paciente de una educación que quiere empoderar al alumno como sujeto creativo, cabe desplazar por tanto todas aque-

llas estrategias que abordan el arte, a enseñarlo como tal, a hablar de su contenido y pasar a explicarlo como el resultado de un absurdo que dota de reflexión al propio hecho, quitando por ello el producto y acercándonos al lugar de la creación que -y volviendo al marco contextual del presente artículo- se sitúa en el lugar del fracaso como creación dialógica y no en el (inter)cambio del objeto de producción absurda indentitaria. Los alumnos exponen sus absurdos, haciendo toda fuerza de fe -que del arte necesita- para transformarlo en una concienciación de un hecho sin más. Si vemos la obra de Rafael Suárez, “Once intentos por alcanzar la trascendencia” (2006), la manera en que un barco es fletado a un mar de fracaso en un acto de fe sin destino. En este contexto, nos ubicamos en lo absurdo de la producción artística y en donde el valor se adquiere en lo puramente intencional. En este contexto situamos la producción artística y en donde nuestra propuesta pedagógica se instaura, en el hecho puramente concreto de la vivencia como artista; no de contar el arte sino de transformar al alumno en creador -para poder fomentar su comprensión estructural-creativa desde dentro y superar el límite que parece estar entre el arte y el espectador, entre lo elitista y la comprensión. El alumno pues transformado en creador -como Beuys adelantaba-, comprendiendo que el arte, reside-existe en la forma en que se inventa el mundo, en que se da forma a la lógica, en que se crea de la nada y se convierte en significado; un significado que simplemente por ser, lo es en sí mismo, confiriendo autonomía al propio hecho que lo constata como intencionalidad.

4. Conclusiones

En la nueva era de la educación, la memoria, se ha perdido. Carece del valor íntegro informacional de la sociedad del ahora. Hoy, la historia ya no se puede contar. La información es líquida, el mundo (Bauman, 2012). Por otro lado, el arte como la historia, ha llegado a su fin. Nos situamos entonces en el lugar absurdo de, que la situación pesimista del arte como producto autosuficiente de significado nos obliga a desplazarnos en su forma de mirarlo para así poder reinterpretarlo. En esta nueva Mirada y en aras de recuperar lo presumiblemente inherente al arte, lo

defenestramos y lo abrimos en canal para, diseccionando y destripando, sus entrañas, situarlo en su justo lugar. El arte queda entonces como superficie de un caldo de cultivo para el uso *envilecido* del mismo; tergiversando su estadio y remitiéndonos a la pregunta, ¿qué puedo enseñar con él? ¿qué valor le puedo conferir? El artista, ahora transformado en pedagogo, reinventa su condición atrapando sus estructuras dialécticas para mostrarlo como lugar del conocimiento empoderado; de la resiliencia del propio arte postrado:

Mancillado pues el arte como Justine (Sade, 2001) en donde el cuerpo yace ahora entre yerbajos con el horizonte-Thousand-Yard-Stare y que recuerda lo vacío en la mirada de la obra «Untitled #153» de Cindy Sherman; del mismo modo que aparece el cuerpo espatarrado en *Étant donnees* de Duchamp, sosteniendo la lámpara estoicamente a medio-gas y que dice, queda ya poco que iluminar (Ranilla, 2012).

En este lugar de cenizas y escombros (Castro, 2014), encontramos entonces su valía y, como singular propuesta de reinención, escogemos su esencia pueril para engendrar su verdadera inherencia; la del empoderar el pensamiento crítico en el Mirar se transforma del acto elitista de entender desde la consciencia estética al banalizar la mirada de una comprensión aguda y creativa, más cercana al pensamiento lateral y sustentada en el poder del conocimiento valioso, en lo que hace del conocimiento su valor -en lo que sostiene el simulacro, en la invención creída, en la fe; en lo que la lógica enciclopedista nos llevó a afirmar que todo es explicable y, en caso que no fuera así, o es algo divino o la ciencia lo espera descifrar-. En la lógica por tanto de nuestro pensamiento en donde todo tiene nombre y la usamos para cortar en dos aquella inefabilidad que creía tener el arte y asir los zaraños nihilistas y anudarlos para hacer un guión pragmático de un uso que quiere, elevar su condición de autosuficiente -en términos de valor expresivo, sensu estricto- y horador de inefabilidad en un mundo que necesita entender la lógica del absurdo; la repetición, lo predecible, lo autómatas, lo ilógico de nuestra lógica y nuestro mundo. Somos, y vivimos en el absurdo, entendemos el mundo ficcional e inventado desde el simulacro, de la liquidez y la repetición a la lógica y lo carte-

siano, en un desbarajuste de contradicciones Hegelianas, en donde el mundo, construido, quiere proyectar lo sustancial pero que en realidad, maneja la verdad de la absurdez; el arte, no fuera de ello reside ahí. La educación líquida (Bauman, 2013) quiere transmitir un conocimiento líquido, una lógica inventada, un mundo creado, una historia inexistente, una ciencia de lo cambiante; en ese lugar, lo vacío que el arte de hoy tiene y lo vacío que el mundo es, se enfrentan en un *site* que nos permite reflexionar que lo absurdo posee el grado de creencia y lógica suficiente -por los parámetros educativos de repetición y necesidad que posee- que desafiando un acto absurdo con la certeza de estar inmiscuido en él, en el ritual de Sísifo (Camus, 2012), de la piedra que debemos subir en ese no-lugar, quizás podamos rescatar lo que de inefable tiene el arte y su nihilismo y su confrontación lógica de lo real y del mundo, de hablar honestamente de lo que es aproximadamente cierto.

Las soluciones artísticas de este proceso pedagógico las podemos ver en la web: www.thefameofhall.calandide.com. Este proyecto se ha desarrollado en varios centros de la Comunidad de Madrid, aparte de haber sido expuesto en galerías de Tokio y Viena. Asimismo, de las conferencias impartidas en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, la Facultad de Artes de Gdansk (Polonia) y la Facultad de Filosofía de Varsovia (Polonia).

Referencias

Balzac, H. (2011). La obra maestra desconocida. Jose J. Olañeta: Madrid

Baudrillard, J. (2006). El complot del arte. Argentina: Amorrutu.

Bauman, Z. (2012). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Barcelona: Pai-

dós Ibérica.

Beck, U y Gernsheim E. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bourdieu, P. (1995). Las reglas del Arte. Barcelona: Anagrama.

Cage, J. (1999). Escritos el oído. Murcia: Colección de arquitectura.

Camus, A. (2012). El mito de Sisífo. Madrid: Alianza.

Castro, F. (2002) Escaramuzas. Madrid: Arte, Individuo y Sociedad (pp. 105-121).

Castro, F. (2009). Una verdad pública, Consideraciones críticas sobre el arte contemporáneo. Madrid: Astres y ciencias visuales, Documenta.

Castro, F. (2009). Una “verdad” pública: consideraciones críticas sobre el arte contemporáneo. Madrid: UAM Documenta Artes.

Castro, F. (2013) Contra el bienalismo.

Castro, F. (2014). Mierda y catástrofe.

Castro, F. (2015). Iros todos a tomar por culo. Recuperado de: <http://catalogo.artium.org/sites/default/files/CastroFlorez.pdf>

Claire, J. (2007) De inmundo. Madrid: Arena libros.

Daichendt, J.G (2010). Artist teacher: a philosophy of creating and teaching. Bristol: Intelect.

Danto, A. (2009) *The artist teacher*. Wesleyan University: Wiley-Blackwell

Recuperado de

<https://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/jbell/endofart.pdf>

<http://www.jstor.org/stable/2505400>

Danto, A. (2007) Después del Fin del Arte. Barcelona: Paidós Transiciones

Dayan, D. & Katz, E. (1995). La historia en directo. La retransmisión televisiva

- de los acontecimientos. Barcelona: Gustavo Gili.
- De Gonzalo, M. & Pérez, P. (2008). *La intención*. Madrid: Entreascuas Editores.
- Domingo, J. (2002) *Periódico Uno más uno. La verdad artística según Balzac*. Recuperado de: <http://www.cibertlan.net/biblio/tidlectrsbascs/Arguelles.pdf>
- Esparza, J. (2015). *El manifiesto revista*. Recuperado de: <https://www.elmanifiesto.com/articulos.asp?idarticulo=5174>
- Földenyi, L. (2006). *Dostoyevski lee a Hegel en Siberia y rompe a llorar* Madrid: Galaxia Gutenberg,
- Fukuyama, F. (1989) *The end of history*. Recuperado de https://www.embl.de/aboutus/science_society/discussion/discussion_2006/ref1-22june06.pdf
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Ardora Ediciones.
- Kuspit, D. (2006). *El fin del arte*. Madrid: Akal.
- Kafka, F. (2006) *El castillo*. Madrid: Alianza.
- Moles, A. (1974). *Teoría de los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona, Paidós.
- Ranilla, M. (2012). *La fe en el absurdo como metodología para la educación artística. Revista Cuadernos de Educación Artística*. Recuperado de: <https://cuadernosdeeducacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/articulo-02-ranilla-rodriguez-m-fe-en-lo-absurdo.pdf>
- Ulrich, B. (2003) *Sobre el terrorismo y la guerra*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Veres, L. (2006) *La retórica del terror. Sobre lenguaje, terrorismo y medios de comunicación*. Madrid: La torre.
- Zizek, S. (2010) *Primero como tragedia luego como farsa*. Madrid: Akal.