

EL POTENCIAL DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA*

Gert Biesta

Doctorado en la Universidad de Leiden (Países Bajos) en 1992, y licenciado en Educación (1987) y Filosofía (1989) por la misma universidad. Catedrático de educación pública en el Centro de Educación de la Universidad de Maynooth (Irlanda) y de teoría de la educación en la Moray House School of Education y la Sport de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Doctorado Honoris Causa, Universidad de Oulu, Finlandia (2013)

gertbiesta@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

Traductora: Sara Fernández Gómez

Doctora en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Historiadora y magíster en Historia del Arte. Coordinadora de Investigaciones y docente investigadora de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

sara.fernandezg@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9468-6167>

Traductora: Xanath Bautista Vigueras

Doctora en Artes, Universidad de Antioquia (Colombia); Magíster en Danza Movimiento Terapia, Universidad Autónoma de Barcelona (España); Licenciada en Danza Contemporánea, Instituto Nacional de Bellas Artes (México). Profesora de planta del Departamento de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

xanath.bautista@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9460-7548>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361155>

* Esta traducción corresponde al capítulo 2, "What if? Art education beyond expression and creativity" del libro *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education*, editado por Christopher Naughton, Gert Biesta y David R. Cole, Routledge, 2018, pp. 11-20.

Introducción: ¿de qué se trataba todo eso?

Cuando, quizá dentro de cien años, los historiadores de la educación miren hacia atrás al cambio de milenio, podrían bien preguntarse: “¿De qué se trataba todo eso?”. Tal vez se cuestionen cómo, en un período relativamente corto, casi todo el mundo se obsesionó con los resultados de aprendizaje medibles, las tablas de clasificación, la comparación y la competencia, y con la creación de sistemas educativos que, en nombre de nobles ambiciones, como la de que cada niño supuestamente importa, estaban en realidad produciendo jerarquías e inequidades insalvables, en las que pocos podían ganar y muchos perder.

Quizá se pregunten, además, cómo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico logró convertirse en el “McDonald’s” de la educación del siglo *xxi*, no solo como la organización que, de repente, estaba en todas partes cuando se discutían temas educativos (como un “punto de paso obligatorio” —véase Callon, 1986—), sino también como la organización que promovía exitosamente una “dieta” educativa bastante limitada, efectiva tal vez en términos de lo que se puede medir, pero no muy nutritiva.

Y tal vez algunos historiadores de la educación igual se cuestionen cómo las artes quedaron atrapadas en todo esto: cómo el arte fue redefinido como creatividad, cómo la creatividad se transformó en una habilidad y, para algunos, en una “habilidad del siglo *xxi*”, y cómo tales habilidades llegaron a considerarse importantes para la supervivencia en el incierto mundo creado por el capitalismo global.

Concluirán, asimismo, con un suspiro de alivio, que en los años treinta —los 2030, por supuesto— el ámbito educativo recobró la sensatez, al darse cuenta de que, en su búsqueda de eficacia y excelencia, había estado creando un monstruo insostenible que hacía exactamente lo opuesto a lo que la educación debería estar haciendo: servir a la humanidad en su lucha por una convivencia significativa y pacífica dentro de los límites que el planeta puede sostener. En cambio, la educación se había convertido en un fin en sí misma, exigiendo siempre más.

Si los historiadores futuros pueden mirar atrás con un suspiro de alivio, nosotros, por supuesto, aún estamos en medio de todo esto, no solo preguntándonos cómo ocurrió todo —y quizás cómo dejamos que ocurriera—, sino también tratando de encontrar una “salida”, una “pedagogía de salida” (Baldacchino, 2012), o quizá simplemente buscando un camino hacia adelante y, de ser posible, uno *mejor*.

En este capítulo, ofrezco algunas reflexiones sobre el potencial de las artes para navegar las complejas realidades de la educación contemporánea, trazando un rumbo entre la Escila de la alta instrumentalización de las artes

en la educación —es decir, la idea de que las artes deben ser útiles para lo que supuestamente en realidad importa en la educación— y la Caribdis del expresivismo educativo —esto es, la idea de que la misión educativa de las artes en una época de “fábricas de exámenes” radica en permitir que los niños y jóvenes se expresen y encuentren su voz e identidad única—. La importancia educativa de las artes, y quizá la urgencia educativa de las artes, reside en la educación artística que va *más allá* del expresivismo y la creatividad. Al menos, eso es lo que quiero argumentar en lo que sigue.

¿El arte en perspectiva: una bendición ambivalente?

Cuando observamos la atención y el lugar que las artes ocupan en el currículo en muchos países, la situación, al menos a primera vista, no parece tan mala. Sin embargo, esa “primera vista” es crucial, ya que lo que importa no es *si* hay atención hacia las artes, sino *qué tipo* de atención se les brinda. Aquí identifico dos problemas: uno tiene que ver con lo que podríamos referirnos como la posible desaparición de *las artes* de la educación artística, mientras que el otro se relaciona con la posible desaparición de la *educación* de la educación artística.

El argumento sobre la posible desaparición del arte de la educación artística es relativamente fácil de establecer, ya que se hace visible en la presencia continua de *justificaciones instrumentales* para las artes en la educación. Tales justificaciones suelen adoptar la forma de una declaración en la que se afirma que el compromiso con las artes es *útil* debido a su potencial importancia o impacto comprobado en “algo más” (para una visión más exhaustiva de tales argumentos, véase Winner *et al.*, 2013).

En el ámbito educativo existen muchas opciones para este “algo más”. Esto incluye la sugerencia de que el compromiso con las artes incrementará el rendimiento medible en dominios curriculares específicos (con mayor frecuencia aquellos que parecen tener un estatus elevado, como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias) y la afirmación de que el compromiso con las artes promoverá el desarrollo de una serie de cualidades y habilidades aparentemente deseables, como la empatía, la moralidad, la creatividad, el pensamiento crítico, la resiliencia, entre otras. En la actualidad, las afirmaciones sobre la supuesta utilidad de las artes se presentan a menudo “a través” del cerebro, y a veces incluso simplemente en términos del cerebro, es decir, como la afirmación de que el compromiso con las artes promueve el desarrollo cerebral.

Además del hecho de que argumentos como estos revelan fuertes jerarquías curriculares y sociales —después de todo, ¿dónde está la investigación que demuestra que estudiar matemáticas te convertirá en mejor músico o que

estudiar física te hará un mejor bailarín?—, el problema aquí es que las justificaciones instrumentales para las artes en realidad no se preocupan por el arte en sí y, por lo tanto, son bastante vulnerables. Después de todo, si los investigadores o los responsables de políticas encontraran otras maneras —lo que suele significar: más baratas o rápidas— de lograr un “impacto” similar, el arte sería rápidamente eliminado del currículo, por considerarse demasiado caro, engorroso y lento. O el arte solo permanecería porque hace que las escuelas se vean “agradables” —lo cual, por supuesto, es un argumento de relaciones públicas, no uno sobre el arte o la educación—.

Parecería, entonces, que el único modo de contrarrestar las justificaciones instrumentales es mediante justificaciones *no* instrumentales, es decir, la idea del arte por el arte. Esto significaría, en otras palabras, que el único argumento viable para el rol de las artes en la educación sería afirmar que el arte es fundamentalmente *inútil*, o sea, que no tiene ningún valor *más allá* del propio arte.

Sin embargo, tal movimiento solo sería inevitable si aceptáramos que la única manera en la que podemos hablar de forma significativa sobre la educación es en términos de su utilidad, es decir, en términos de un discurso que parte del supuesto de que la educación es una *techne* (τέχνη) en el sentido aristotélico de la palabra (Aristóteles, 1980; Biesta, 2015a), esto es, un proceso orientado a la producción de *cosas*. No obstante, la persona educada no es una cosa o un producto, sino un ser humano con una visión alterada. O como lo expresa Richard Peters (1963): “Ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con una perspectiva diferente” (p. 110).

Esto significa que hacer preguntas sobre la utilidad de la educación equivale a lo que los filósofos llaman un “error de categoría”, donde aplicamos categorías inapropiadas para el tema en cuestión o, en un lenguaje más sencillo, que simplemente no captan la esencia del tema.¹ En lugar de preguntar qué *produce* la educación, deberíamos indagar qué *significa* la educación. Y en lugar de preguntar qué *hace* la educación, deberíamos interrogar qué *hace posible* la educación (véase también Biesta, 2015b).

El argumento sobre la posible desaparición de la educación de la educación artística tiene que ver con desarrollos más amplios en la educación contemporánea, particularmente con desarrollos que continúan orientando la educación hacia la producción de un pequeño conjunto de “resultados de aprendizaje” medibles en dominios curriculares que aparentemente “cuentan”. Es en el contexto de tales intentos de convertir a las escuelas en “fábricas de exámenes” (Coffield y Williamson, 2012) que ha surgido otro argumento para el papel de las artes en la educación.

1 En este contexto, véase también la penetrante crítica de Jan Masschelein sobre el pensamiento “productivo” en educación (Masschelein, 1991).

En respuesta a enfoques que tienden a convertir a los niños en objetos a ser gestionados de tal manera que produzcan los resultados más favorables para el sistema educativo,² se introduce el arte debido a las oportunidades que ofrece para que los niños y jóvenes expresen su propia voz, otorguen su propio significado, descubran sus propios talentos, manifiesten su propia creatividad y expresen su identidad única. En sistemas educativos que reducen a los niños a puntajes de exámenes, que sofocan la creatividad o solo permiten la creatividad si genera los resultados “correctos”, que no están interesados en la voz del estudiante y no permiten la exploración y expresión de la propia identidad del estudiante, las artes definitivamente tienen un papel importante que desempeñar.

¿Qué pasaría si? De la expresión a la educación

Aquí es donde encontramos una cuestión crucial, en mi opinión a menudo pasada por alto, relacionada con lo que antes mencioné como la posible desaparición de la educación en la educación artística. Si bien es definitivamente importante, sobre todo en sistemas educativos que solo se enfocan en un conjunto restringido de “resultados”, brindar oportunidades para que los niños y jóvenes se expresen, es decir, para que se presenten como individuos en el mundo, y si bien las artes pueden contribuir de manera significativa en este aspecto, *la expresión por sí sola nunca es suficiente*. Y la razón de ello se vuelve evidente cuando nos hacemos una serie de preguntas de “¿qué pasaría si?”, tales como: ¿Qué pasaría si la voz que se expresa es racista? ¿Qué pasaría si la creatividad que surge es destructiva? O ¿qué pasaría si la identidad que se afirma es egocéntrica o, en palabras de Emmanuel Levinas (1991, p. 44), *ego-lógica*, es decir, que simplemente sigue la lógica del ego? Estas preguntas indican que la preocupación educativa no puede estar únicamente en la expresión de la voz, la creatividad y la identidad *como tales*, sino que debe abordar la cuestión, mucho más importante y difícil, de la voz *correcta*, la creatividad *correcta* y la identidad *correcta*.

Las concepciones de la educación artística que permanecen “expresivistas” en su enfoque, es decir, concepciones de la educación artística que ven su objetivo último como el de proporcionar oportunidades para la expresión, sin involucrarse en preguntas sobre lo que podríamos denominar la “calidad” de lo que se expresa, corren el riesgo de borrar la dimensión educativa de la educación artística. La calidad que importa aquí no es la calidad estética —o al menos no la calidad estética *en sí misma*—, sino lo que podríamos

2 Cabe señalar que, según esta lógica, ya no se trata de lo que las escuelas pueden hacer por sus estudiantes, sino de lo que estos deben hacer por la posición en la tabla de clasificación de su escuela y de su país, un punto que ha sido bien planteado por Michael Apple (véase, por ejemplo, Apple, 2000).

llamar la “calidad existencial” de lo que y quién se expresa, una calidad que tiene que ver con cómo los niños y jóvenes pueden existir *bien*, individual y colectivamente, *en* el mundo y *con* el mundo.

Una cosa es decir que la educación debe ocuparse de preguntas sobre la voz correcta, la creatividad correcta y la identidad correcta, pero otra muy distinta es determinar qué debería considerarse como “correcto”. Se nos ha dicho que en el pasado las personas buscaban respuestas a estas preguntas en poderes externos a sí mismas. En algunos casos, se suponía que los poderes religiosos y espirituales podían brindar respuestas definitivas a preguntas sobre la vida, el vivir y el destino humano. En otros casos, se creía que los poderes seculares podían hacer esto. Y también ha existido la esperanza de que la indagación científica sobre la naturaleza y la condición del ser humano nos diga cómo deberíamos vivir nuestras vidas, una ambición que quizá sigue siendo visible en la “neurofilia” (Smeyers, 2016) de la neurociencia contemporánea.

Forma parte de la experiencia moderna, tal vez más que de la posmoderna (véase Habermas, 1987), que hemos tomado mayor conciencia de nuestra propia responsabilidad —individual y colectiva— en el compromiso con la cuestión de lo que podría considerarse correcto y bueno en nuestras vidas. Y, sobre todo, esto se debe a que hemos sido testigos a nivel mundial de lo que puede salir mal cuando negamos o entregamos esta responsabilidad y dejamos que sean poderes externos quienes decidan. En este sentido, nuestra era educativa es realmente la era “después de Auschwitz” (Adorno, 1971, pp. 88-104).

Es en esta coyuntura que nos encontramos con la pregunta de lo que significa existir como *sujeto* —como sujeto de nuestras propias acciones, intenciones y responsabilidad— y no solo como objeto de lo que otros están dispuestos a decidir o desean decidir sobre nuestras vidas. Es crucial entender, sin embargo, que existir como sujeto no significa simplemente hacer lo que queremos hacer, sin considerar nunca lo que nuestras acciones significan para, y hacen con, la oportunidad de que otros también actúen. Existir como sujeto no significa meramente escapar de cualquier determinación externa, sino reflexionar sobre la cuestión de los límites y las limitaciones, la cuestión de cuándo, cómo y en qué medida debemos limitar y transformar nuestros propios deseos frente a los deseos de otros y frente a un entorno —un planeta— que sencillamente no es capaz de darnos todo lo que queremos. Existir como sujeto, por tanto, significa existir *en diálogo* con el mundo; significa estar “en el mundo sin ocupar el centro del mundo” (Meirieu, 2007, p. 96).

Esta manera de ver la educación obviamente no está centrada en el niño, pero tampoco está centrada en el currículo; no tiene como objetivo introducir un currículo “dentro” del estudiante. Quizá el mejor “término” para ello sea

llamarlo un enfoque “centrado en el mundo” (véase Biesta, 2015c), enfocado en lo que significa existir como sujeto, en, con y en diálogo con el mundo, tanto material como social.

Desde este ángulo, la “tarea” educativa, que es una tarea para el educador y no para el educando, podría describirse como la de despertar en otro ser humano el deseo de querer existir en y con el mundo como sujeto, es decir, querer existir de una manera “adulta” (véase Biesta, 2017b, capítulo 1). Como bien saben todos los educadores, nunca podemos forzar a otro ser humano a existir como sujeto, porque al hacerlo negaríamos precisamente el “elemento” que buscamos promover, a saber, que otro ser humano exista como sujeto en lugar de como objeto. Por eso el gesto educativo debe permanecer siempre dubitativo y gentil (Biesta, 2012).

Existir como sujeto: resistencia y diálogo

Existir como sujeto es precisamente eso: se trata de cómo *existimos* tú, yo, cada uno de nosotros. No se trata de lo que tenemos —nuestras habilidades, nuestras competencias, las cosas que hemos acumulado y aprendido— ni de quiénes somos. Esto significa que la cuestión de la subjetividad es muy diferente de la cuestión de la identidad. Existir como sujeto tiene que ver con lo que hacemos y con lo que nos abstenemos de hacer. En resumen, no se trata de *quiénes* somos, sino de *cómo* somos o, de forma más realista, de cómo intentamos ser.

Sin embargo, existir como sujeto, en y con el mundo, no significa simplemente hacer lo que queremos, ni únicamente seguir nuestros deseos. Más bien significa que reconocemos y aceptamos la realidad de lo que y a quién encontramos en el mundo o, en términos más precisos, de lo que y a quién encontramos *como* mundo. Existir como sujeto requiere entonces que intentemos existir *en diálogo* con lo que y quien es otro, estando en el mundo sin ocupar el centro del mundo.

Hannah Arendt resulta útil aquí, ya que ha señalado que existir como sujeto no solo significa ser el origen de nuestras propias iniciativas —el sujeto de la acción—, sino que, para que esas iniciativas lleguen al mundo, deben necesariamente estar sometidas a lo que otros, como sujetos en su propio derecho, hacen con nuestras iniciativas. Es por ello por lo que existir como sujeto significa que estamos sujetos “en el doble sentido de la palabra, es decir, [como] actor y paciente” (Arendt, 1958, p. 184). Así, existir como sujeto significa que uno está “volcado” hacia el mundo o, en términos educativos, que uno está *siendo* orientado hacia el mundo, que se le está mostrando el mundo.

El encuentro con el mundo —material o social— se manifiesta en la experiencia de *resistencia*. Cuando hallamos resistencia, cuando algo o alguien se opone a nuestras intenciones, acciones o iniciativas, experimentamos que el mundo no es una construcción, y particularmente no *nuestra* construcción, sino que existe por derecho propio. En otras palabras, nos encontramos y experimentamos que el mundo es *real*. Experimentar resistencia es en muchos sentidos una experiencia frustrante, ya que nos muestra que hay algo “en nuestro camino”, algo que nos impide realizar —literalmente, hacer real— lo que queremos hacer o lograr. Entonces, la cuestión clave en relación con lo que significa existir en el mundo es qué hacemos cuando detectamos resistencia, cómo respondemos ante la experiencia de resistencia. Existen, en términos generales, tres opciones.

Una de ellas es que nuestra frustración nos motive a esforzarnos cada vez más para hacer realidad nuestras intenciones y ambiciones. A veces, esto es lo que se necesita para lograr algo, pero siempre existe el peligro de que, si nos esforzamos demasiado, si consideramos muy poco la integridad de lo que encontramos, nuestras intenciones y ambiciones resulten en la destrucción de lo que hallamos, la destrucción de aquello que ofrece resistencia. Así, en un extremo del espectro, terminamos con la destrucción del mismo mundo en el que buscamos existir.

Pero también es concebible el escenario opuesto. En este caso, la frustración de detectar resistencia nos lleva a retirarnos. Abandonamos nuestras iniciativas y ambiciones porque sentimos que es demasiado difícil, que no vale la pena, es demasiado frustrante, y así sucesivamente, perseguirlas. Si la primera respuesta implica el riesgo de destruir el mundo, la segunda comporta el riesgo de destruirnos a nosotros mismos, de destruir nuestra propia existencia en el mundo, nuestra existencia como sujeto. Literalmente, desaparecemos del mundo.

Existir en el mundo, existir como sujeto, significa entonces que intentamos mantenernos alejados de estos dos extremos, aunque siempre estén en el horizonte cuando tratamos de existir en el mundo. Significa que tratamos de permanecer en un punto intermedio entre la destrucción del mundo y la autodestrucción.

Existir en este punto intermedio puede describirse como diálogo —como estar en diálogo— siempre y cuando no pensemos en el diálogo como una simple conversación, sino que lo veamos como una “forma” existencial, una forma de existir en el mundo —sin retirarnos de él— sin colocarnos en el centro del mundo, sino dejando espacio para que el mundo también exista, existiendo así *con* el mundo.

El diálogo no es una disputa o un concurso en el que, al final, siempre hay un ganador. El diálogo —intentar estar en diálogo, intentar existir en diálogo— es precisamente el lugar donde ganar no es una opción; es, en cambio, un desafío constante y de por vida. Es el desafío de existir con lo otro y con quienes son otros; es el desafío de existir como sujeto en el mundo.

Por lo tanto, el punto intermedio entre la destrucción del mundo y la auto-destrucción es un espacio completamente *mundano*. Es también, entonces, un espacio por completo *educativo*, no porque haya todo tipo de cosas que uno pueda aprender allí, sino porque es un espacio que te *enseña* algo fundamental sobre la existencia humana: *que no estás solo*.

Arte, diálogo y educación: hacia una existencia adulta

Por supuesto, existen muchas definiciones sobre lo que es el arte y numerosas discusiones acerca de por qué tales definiciones son esenciales o fútiles. Algunas definiciones de arte son explícitamente expresivistas en su orientación, ya que ven el “propósito” del arte desde la perspectiva de lo que los artistas buscan expresar: emociones, intenciones, ideas, sentimientos, conceptos, un yo interno, entre otros. Tales definiciones tienden a centrarse en la “calidad” conceptual del arte, es decir, en el *significado* que los artistas buscan transmitir a través de sus obras. De este modo, posicionan a quienes están en el extremo “receptor” del espectro —como espectadores, perceptores, oyentes, observadores— en una búsqueda de entendimiento, aspirando a captar “el punto” de lo que se está expresando.

Mi interés radica en analizar el arte —a lo largo de todo el espectro de las disciplinas artísticas— de manera diferente, *no* en términos de la lógica de intención y recepción, sino con respecto a la *realización* del arte o, más precisamente, en el encuentro con la realización del arte. Y lo que tiendo a observar es que el arte es justo esta exploración continua, literalmente interminable, del encuentro con lo que y quién es otro, la exploración incesante de lo que podría significar existir en y con el mundo.

La ambición aquí no es dominar o domesticar —lo cual, en última instancia, conduciría a la destrucción de la realidad que se está encontrando—, sino entablar un diálogo, establecer un diálogo, permanecer en diálogo. Encontrar la realidad de la pintura, la piedra, la madera, el metal, el sonido, los cuerpos, incluido el propio cuerpo, enfrentar la resistencia, con el fin de explorar posibilidades, hallar límites y limitaciones, y a partir de esto crear formas, establecer formas y hallar formas que hagan posible la existencia en diálogo, eso es lo que veo en la “realización” del arte.

Visto de esta manera, el arte mismo aparece como la exploración continua de lo que significa estar *en* el mundo, el intento constante de descifrar lo que significa estar aquí, ahora; estar —aquí— ahora.

Existir como sujeto, existir en y con el mundo, requiere, por tanto, que no simplemente sigamos nuestros deseos, no simplemente hagamos lo que queremos hacer, sino que siempre “midamos” nuestros deseos, llevemos nuestros deseos a un diálogo con el mundo, con lo que ofrece resistencia a nuestros deseos.

Aquí observamos una distinción educativa importante, aunque a menudo mal entendida, entre lo que podríamos denominar maneras de ser “infantiles” y “adultas”. El punto que deseo enfatizar aquí es que existir como sujeto en y con el mundo significa que intentamos existir de una manera adulta.

Existen varias advertencias aquí. En primer lugar, es importante ver que la distinción entre lo “infantil” y lo “adulto” no debe entenderse en términos de desarrollo, es decir, como una trayectoria que va de lo infantil a lo adulto, sino que debe concebirse como dos maneras diferentes de ser, dos formas distintas de existir. Lo “infantil” se refiere a un modo de ser que está totalmente determinado y controlado por nuestros deseos tal como se presentan a nosotros —y esto último es importante, porque la cuestión de dónde provienen realmente nuestros deseos, cuántos de nuestros deseos son en realidad “nuestros” deseos y cuántos de ellos son fabricados por fuerzas fuera de nuestro control, sigue siendo una pregunta abierta. Sin embargo, los deseos están presentes y depende de nosotros hacer algo con ellos—.

Si lo “infantil” se refiere a maneras de ser que están totalmente controladas por nuestros deseos, lo “adulto” se refiere a una manera de ser en la que buscamos dar respuesta, a través de nuestro pensamiento y nuestra acción, a la pregunta de cuáles de nuestros deseos son los deseos que deberíamos tener, cuáles de nuestros deseos son *deseables*. Existir de forma adulta no es, por tanto, algo que podamos afirmar haber alcanzado a cierta edad o etapa de la vida, o después de un determinado proceso de aprendizaje. Más bien, describe un modo de ser, una “calidad” de existir, donde no estamos *sometidos* a nuestros deseos —también podríamos decir: donde no somos solo un objeto de nuestros deseos—, sino donde somos un *sujeto en relación* con nuestros deseos.

La pregunta educativa clave, por lo tanto, es si lo que deseo es lo que debería desear, si es deseable para mi propia vida, mi vida con los demás, en un planeta que solo tiene una capacidad limitada para satisfacer nuestros deseos.

Reflexionar sobre la pregunta de si lo que deseamos es deseable, si es lo que deberíamos y podríamos desear, no tiene como objetivo suprimir o destruir nuestros deseos, sino seleccionar y transformar esos deseos para

que puedan ser una fuerza en nuestros intentos de existir como sujetos, en el mundo, de manera adulta. Nuestros deseos son, después de todo, *una* —y quizás incluso *la*— principal fuerza motriz, la principal fuente de energía en nuestras vidas; por lo tanto, lo que no debería suceder en nuestro compromiso con la pregunta de si lo que deseamos es deseable es que renunciemos a nuestros deseos por completo, fundamentalmente a nuestro deseo de existir en el mundo, nuestro deseo de estar aquí, ahora. La formulación de Gayatri Spivak sobre la educación como un proceso de “reorganización no coercitiva de los deseos” (Spivak, 2004, p. 526) resulta útil aquí, aunque la cuestión de la coerción puede ser un poco más compleja de lo que sugiere esta formulación.

Una implicación interesante del argumento que he presentado es que la experiencia de resistencia no es solo un encuentro con lo que es real —a lo que me he referido como “el mundo”—, sino que es al mismo tiempo un encuentro con nuestros deseos, porque cuando experimentamos resistencia, percibimos que lo que deseamos en relación con lo que ofrece resistencia no es posible “sin problemas”. Por esta razón, el arte no es solo una exploración de lo que significa estar en diálogo con el mundo —no es solo “hacia afuera”, por así decirlo—, sino que es al mismo tiempo una exploración de nuestros deseos —y, en este sentido, siempre es también “hacia adentro”—. El arte hace visibles nuestros deseos, les da forma, y al intentar entablar un diálogo con lo que o quién ofrece resistencia, estamos al mismo tiempo involucrados en la exploración de la deseabilidad de nuestros deseos y en su reorganización y transformación.

Para expresarlo de manera más contundente: así como el arte *es* el diálogo de los seres humanos con el mundo, el arte *es* también la exploración y transformación de nuestros deseos para que puedan convertirse en una fuerza positiva en las formas en que buscamos existir en el mundo de manera adulta. Y ahí es donde podemos encontrar el poder educativo de las artes.

En conclusión

Por supuesto, hay mucho más que decir sobre los temas que he planteado en este capítulo,³ pero lo que espero haber logrado es esbozar un enfoque de la educación artística que no reduzca el arte a un instrumento para la producción de resultados que “realmente” importen, ni que abogue por que el potencial educativo de las artes resida en proporcionar oportunidades para la expresión de la voz, la creatividad y la identidad *en sí mismas*. La tarea educativa es, como he indicado, más compleja. No solo he sugerido que,

3 Para más detalles, véanse Biesta (2017a y 2017b).

para que la educación artística siga siendo educativa, debe tomarse en serio la tarea de una existencia adulta en y con el mundo; también he propuesto que las artes ofrecen posibilidades únicas para involucrarse con esta tarea.

Referencias

- Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Suhrkamp Verlag.
- Apple, M. W. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229-254. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00229.x>
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. The University of Chicago Press.
- Aristotle. (1980). *The nicomachean ethics*. Oxford University Press.
- Baldacchino, J. (2012). *Art's way out. Exit pedagogy and the cultural condition*. Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2012). No education without hesitation: Thinking differently about educational relations. In C. Ruitenberg *et al.* (Eds.), *Philosophy of education 2012* (pp. 1-13). PES.
- Biesta, G. J. J. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn y L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Wiley Blackwell.
- Biesta, G. J. J. (2015b). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Biesta, G. J. J. (2015c). Wereld-gericht onderwijs: vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso*, 2(3), 54-61.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach. Art education "after" Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Callon, M. (1986). Elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196-233). Routledge Kegan & Paul.
- Coffield, F. y Williamson, B. (2012). *From exam factories to communities of discovery: The democratic route*. UCL-IOE Press.

- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity. Twelve lectures*. MIT Press.
- Levinas, E. (1991). *Totality and infinity. An essay on exteriority*. (Alfonso Lingis, Trad.). Kluwer Academic Publishers.
- Masschelein, J. (1991). Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 65-80. <https://doi.org/10.25656/01:12464>
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. ESF éditeur.
- Peters, R. S. (1963). Education as initiation. In P. Gordon (Ed.), *The study of education. A collection of inaugural lectures* (Vol. 1, pp. 273-299). Woburn.
- Smeyers, P. (2016). Neurophilia: Guiding educational research and the educational field. *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 62-75. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12173>
- Spivak, G. C. (2004). Righting the wrongs. *South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581. <https://muse.jhu.edu/article/169150>
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impacts of arts education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Para citar este artículo:** Biesta, G. (2025). El potencial de las artes en la educación contemporánea (S. Fernández Gómez, Trad.). *Artes La Revista*, 24(31), 150-162.