

EL ESTUDIO DEL ARTE Y EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Dr. David Holt

Traducción: *M^a Luz Agra Pardiñas*

1. FUNDAMENTOS BASICOS DEL ARTICULO.

En Inglaterra, con la introducción del nuevo Curriculum Nacional, el estudio del arte se hizo obligatorio en la educación estatal para los niños comprendidos entre los cinco y catorce años. Para los educadores de Arte, esta noticia podría ser motivo de alegría, porque la asignatura nunca había alcanzado tal grado de reconocimiento y estatus legal. Desde luego las previsiones hechas por la legislación con respecto a la enseñanza del Arte en los estudios primarios representan un destacable avance, y parece ofrecer al menos, una promesa de cierta mejora en la enseñanza de la asignatura a este nivel.

Sin embargo, no todo está bien. El Curriculum Nacional inglés está en crisis en la actualidad, al recibirse cada vez más quejas de ciertos grupos interesados diciendo que, en el nivel de educación primaria, el curriculum está muy sobrecargado y hace demandas excesivas tanto a alumnos como a profesores. Como resultado hay reclamaciones para que se hagan drásticas y urgentes simplificaciones, que, en el momento de escribirse este artículo, parecen estar siendo escuchadas por el gobierno. Al mismo tiempo, existen presiones para que se incluyan otras asignaturas (como el estudio de una lengua extranjera) en el curriculum de primaria.

De acuerdo con esto, está claro que la posición a largo plazo de cualquier asignatura que no sea Inglés, Matemáticas y Ciencias, asignaturas consideradas oficialmente como esenciales, no puede ser garantizada. Concretamente, hoy los profesores de Arte tienen la urgente necesidad de ser capaces de explicar claramente los modos en que el estudio de la asignatura contribuye a conseguir los fines esenciales de la educación primaria, tal como son entendidos por la mayoría del profesorado. Sólo de este modo será posible una defensa efectiva de la asignatura frente al tipo de presiones que se han descrito anteriormente.

Por lo tanto, este escrito intentará definir una base posible para tal defensa. Para ello, comenzaremos examinando brevemente una importante noción del principal objetivo de la educación primaria, establecido desde hace largo tiempo dentro del sistema inglés. Luego, consideraremos tres ideas clave relativas a un aspecto de epistemología, a la función del cerebro humano, y a la naturaleza del proceso expresivo en las artes respectivamente, y argumentaremos que cada una de ellas puede ser una ayuda para definir con precisión el objetivo de la educación primaria ya discutido. Finalmente, sugeriremos cómo el estudio del Arte representa - en términos de los argumentos considerados- un elemento esencial en la consecución de tal objetivo.

2. EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA COMO OBJETIVO DE LA EDUCACION PRIMARIA.

El fin de la educación primaria con frecuencia se identifica con proporcionar a los alumnos algo que se describe como educación general. El uso de tal término para definir el objetivo de la experiencia educativa del niño sugiere la búsqueda de algo por naturaleza no demasiado especializado y que, de algún modo, también refleja el amplio espectro del entendimiento humano. En Inglaterra, a este propósito de alcanzar una educación general en primaria se le ha relacionado con el desarrollo de la *persona como un "todo"*. Como resultado, el objetivo en educación de "totalidad" es todavía considerado por la mayoría de los profesores de Educación Primaria como de gran importancia, incluso en el clima radicalmente diferente de los 90. Ciertamente, es una idea que se encuentra con frecuencia en el discurso profesional de los profesores de primaria. En realidad, podría ser que tal objetivo fuese también aceptado por los políticos que, en los últimos años, han estado muy comprometidos en la reforma del sistema educativo inglés. Uno de los principios fundamentales del recientemente introducido Curriculum Nacional ha sido claramente identificado como el derecho de todo alumno a una experiencia educativa que sea a la vez "amplia y equilibrada" (National Curriculum Council, 1989), lo que no parece totalmente contrario a la noción del desarrollo de la "totalidad" a través de la educación.

Sin embargo, no importa lo central que esta idea pueda ser para la práctica de la educación primaria inglesa, porque es una idea claramente problemática. Mientras muchos, quizá la mayoría, de los profesores de primaria parecen estar contentos considerando la educación de la persona "en su totalidad" como uno de los propósitos centrales de su trabajo, no está siempre claro lo que ellos entienden por el uso del término, ni cuál puede ser la contribución de una asignatura en particular para el logro de tal objetivo. Desde luego, puede ser que los profesores mantengan tales opiniones en un nivel tácito (Polanyi, 1967), pero en el riguroso clima político y educativo de los 90 esto es claramente insuficiente. Tales vaguedades profesionales pueden ser quizá el producto de intentar convertir en lema publicitario lo que a veces ocurrió en Inglaterra durante los 60. En aquel tiempo, se intentaba llevar a cabo una gran cantidad de innovación y redefinición en el sistema primario inglés, centrándose en el desarrollo personal de los individuos. Sea cual sea la causa de esta inexactitud, no es una ayuda para los profesores hacer uso de tal noción a no ser que sea total y claramente comprendida. Por lo tanto necesitamos comenzar esta discusión examinando lo que la noción de la persona como un *todo* y el logro de la *totalidad* en educación podría conllevar.

3. UN ARGUMENTO BASADO EN UN ASPECTO DE LA EPISTEMOLOGIA.

Una forma por la que quizá podríamos llegar a comprender tal idea es considerando un argumento propuesto por Hirst (1972), con respecto a la supuestamente diferenciada naturaleza del conocimiento humano. Brevemente, esto sugiere que el conocimiento no constituye una masa única indiferenciada, sino que se puede ver su existencia dentro de áreas separadas y claramente diferenciadas o “formas”. Estas “formas de conocimiento” se mantienen para representar los particulares modos en que los seres humanos han aprendido a dar sentido a su experiencia en el mundo, y que son identificables por su posesión de conceptos centrales y estructuras lógicas y peculiares de la forma respectiva, la habilidad de la forma para hacer manifestaciones o asertos distintivos, que son de algún modo comprobables por la experiencia, y la existencia de técnicas particulares y destrezas de la forma que son usadas para estos propósitos.

Es importante no confundir la idea de Hirst con la idea académica mucho más común de asignatura; por lo que el autor está argumentando es por un conjunto de categorías más amplias, cada una de las cuales acomoda lógicamente toda una serie de asignaturas que ejemplifican la particular forma del conocimiento tenido en cuenta. Por ejemplo, una de las formas que Hirst identifica es descrita como “conocimiento científico”, y éste fácilmente se puede ver que incluye toda una serie de disciplinas científicas tales como química, física, biología, botánica y otras, todas ellas participan de las características de la categoría en cuestión.

El argumento de Hirst - y de otros basados claramente sobre principios similares (como ejemplo, ver Phenix, 1964) - proporciona una primera oportunidad para aclarar lo que podría significar el desarrollo de la persona en su totalidad como objetivo de la educación primaria. Dado que tomadas juntas, las formas de conocimiento representan la suma total de modos en que los seres humanos han aprendido a dar sentido a su experiencia en el mundo, es claramente posible usar esta como base para la construcción de una definición de “totalidad” que funcione. Entonces, bajo los términos de esta argumentación, una persona sería **un individuo que tiene a la vez experiencia y comprensión - a un nivel apropiado a la edad del individuo y etapa de desarrollo - de todas las formas de conocimiento**. Como una de las formas de conocimiento identificadas por Hirst es lo que él describe como “Literatura y Bellas Artes”; está claro que el estudio del Arte, como un constituyente de tal categoría, se convierte en un elemento esencial del desarrollo integral de cualquier persona y entonces es por derecho una parte del curriculum de primaria

4. UN ARGUMENTO BASADO EN LA NATURALEZA DIFERENCIADA DE LAS FUNCIONES DEL CEREBRO HUMANO.

Un segundo modo de comprender lo que quiere decir “totalidad” y el desarrollo de la persona como un “todo” en la educación primaria se debe buscar en lo que se conoce sobre la estructura y función del cerebro humano. En los últimos veinticinco años, ha habido interesantes investigaciones (Gazzaniga, 1972; Sperry, 1973), relacionadas con la estructura y función del cerebro, y la manera en que sus hemisferios derecho e izquierdo parecen mostrar modos especializados de operación en su procesamiento de información.

Superficialmente, la naturaleza de esta diferenciación parece simple. Muy brevemente, el lado izquierdo del cerebro se encarga de lo que la mayoría de la gente describiría sin

dificultad como “pensamiento”. Precisando más, la función del hemisferio izquierdo se describe como la encargada de la objetividad, de las operaciones lógico-verbales, y de la manipulación de sistemas abstractos y de proposiciones tales como aquellas encontradas en actividades como lenguaje y matemáticas. En contraste, el hemisferio derecho está relacionado con aquello a lo que podríamos referirnos como “sentimiento”. Esto puede describirse con mayor precisión en términos de subjetividad, el despliegue y uso de la intuición e imaginación, y el desarrollo de métodos más holísticos de conocimiento (Edwards, 1979). Sin embargo, la diferenciación bastante arbitraria entre “pensar” y “sentir” a la que se alude en esta descripción quizá no sea de gran ayuda; es importante entender que la distinción que se hace aquí no es entre “pensar” y otra cosa, sino entre dos modos diferentes de pensar. Es también necesario decir que los dos hemisferios del cerebro no están tan aislados como este simple análisis de sus funciones podría sugerir. En realidad, de hecho, están unidos por un cuerpo conocido por el *Corpus Callosum*, una unión neurológica entre los dos hemisferios, que permite la comunicación en un sentido u otro.

Este último punto parece ser de considerable interés en términos de educación, ya que de ahí surge la posibilidad de que los hemisferios izquierdo y derecho puedan funcionar en conjunto, mezclando y armonizando sus respectivas potencias para diferentes propósitos. Para ello, desde luego, hay precedentes; hay evidencias que sugieren que la naturaleza de la ciencia de alto nivel (que supuestamente es una actividad del hemisferio cerebral izquierdo) se caracteriza con frecuencia por el uso de la imaginación e intuición. De forma similar, la práctica de las artes (que supuestamente son actividades del hemisferio derecho) está igualmente caracterizada por el uso del pensamiento lógico y proposicional de un alto orden. Más aún, la existencia y función del *Corpus Callosum* proporciona otra forma de comprender, la noción de “totalidad” en educación, y por ello definir las características de una “persona en su totalidad”. Usando los términos de esta argumentación, una persona como un todo sería **un individuo que es a la vez capaz de usar los procesos mentales distintivos asociados con los dos lados del cerebro con igual facilidad, y también hacer uso de ellos simultáneamente para hacer lo que se podría describir como “pensar con sentimiento” y “sentir con pensamiento”**. Como las artes en su totalidad representan una clase de actividades que dependen de los poderes del hemisferio cerebral derecho, está claro que el estudio del Arte, como un constituyente de esta área, se convierte en un elemento esencial en el desarrollo de tal persona “íntegra” y por ello le corresponde ser una parte del currículum de primaria.

5. UN ARGUMENTO BASADO EN UN MODELO DE LA NATURALEZA Y PROPOSITO DEL ACTO EXPRESIVO.

Un tercer modo de considerar como la noción de totalidad en educación podríamos basarla sobre un modelo muy complejo de la naturaleza y propósito del acto expresivo preconizado por Witkin (1974). Dicho sencillamente aunque no en toda su extensión, esta se fundamenta sobre la hipótesis de que los humanos están obligados a vivir en dos mundos diferentes - uno exterior, el mundo público de hechos y objetos que tienen que manipularse y uno interior, mundo privado de los pensamientos y sentimientos, que tienen que acomodarse entre sí. Estos dos mundos están interrelacionados, de forma que lo que ocurre en uno inevitablemente produce efectos en el otro. Como resultado los individuos son afectados en su mundo interior - de los sentimientos- por las experiencias que tienen lugar en su

mundo exterior. Esto provoca un conflicto en el individuo que lo experimenta, y requiere una respuesta. “Yo actúo en el mundo” dice Witkin, “porque mi ser es afectado por el mundo”.

Con frecuencia, tal respuesta es *sujeto-reactiva*, en el sentido de ser irreflexiva y amorfa, por ejemplo - un estallido de enfado frente a alguna provocación. Sin embargo, por ser irreflexiva, la acción de este tipo no tiene significado, y puede por ello proporcionar en el mejor de los casos sólo una respuesta temporal y muy insatisfactoria al problema presentado por el conflicto. Afortunadamente, hay una forma de respuesta alternativa y más apropiada, que Witkin describe como *sujeto-reflexiva*, y que se tipifica por el acto expresivo que es característico de una actividad significativa en las artes. En este tipo de comportamiento, el “impulso sensible”, esto es, la respuesta inicial del sentimiento interno a la experiencia en el mundo exterior constituye el punto inicial para actuar. Este impulso es entonces seguido a través de un proceso de un compromiso reflexivo con un medio expresivo, para conseguir lo que un escritor de esta área de estudio ha descrito muy bien como *dar forma al sentimiento* (Ross, 19788). Dentro del modelo presentado por Witkin, la función de este dar forma es proporcionar un significado, y capacitar al individuo para dar sentido a su respuesta interior y a las relaciones con el mundo exterior. Como resultado, se hace posible conseguir cierto grado de equilibrio emocional entre los mundos interno y externo de la experiencia humana y, como Ross dijo, “clarifica nuestros sentimientos a través de nuestros actos de auto-expresión-creativa”. Para los objetivos de este artículo, las ideas de Witkin son muy útiles al indicar otro modo en que se podría definir *integridad*. Utilizando los términos ya usados, una persona *íntegra* sería un **individuo que sea capaz de dar sentido al mundo interior, privado de sus pensamientos y sentimientos así como entender el mundo exterior, público de hechos y objetos**. Dado que el acto expresivo, el que Witkin considera elemento central del proceso, claramente está en la esencia de las artes como un cuerpo de actividades humanas, se hace posible ver un nuevo argumento para incluir el Arte dentro de la educación primaria.

6. CONCLUSION

Este artículo ha considerado tres ideas clave, que nos han sugerido tres modos por los que podríamos comprender la difícil noción de *totalidad* que permanece en el centro de los propósitos de la educación primaria inglesa. Desde luego, es totalmente discutible; por ejemplo, se hacen fuertes críticas al modelo de Hirst sobre la naturaleza diferenciada del conocimiento. Afirman que la realidad de la experiencia humana (y en particular la de los niños) es esencialmente holística, y por ello no fácilmente receptiva a las separaciones estrictas que su idea impone. Sin embargo, mientras esto es cierto sin duda en base a la experiencia diaria, hay algunos puntos para considerar el conocimiento - y también la educación- como una construcción social y cultural, y por ello no totalmente ajeno al tipo de clasificación que Hirst sugiere. Ciertamente, dado que el Curriculum Nacional Inglés se encuadra en términos de áreas de conocimiento, el uso de un modelo que distingue entre diferentes tipos de conocimiento - aunque a una escala más amplia - no parece totalmente inapropiado.

La noción de la diferenciación de las funciones de los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo es quizá más problemática. Sin embargo, también aquí surgen problemas; por ejemplo, recordemos que la idea del cuerpo calloso y la importante responsabilidad que

descarga, para asegurar que la tentación de creer que la actividad intelectual humana debe ser siempre representativa bien de un hemisferio o del otro, se contrapone a una noción más flexible y combinable que ya ha sido considerada. Ciertamente, sería completamente inapropiado que el concepto de las funciones diferenciadas del cerebro se usase para justificar la creencia de que en el Arte está excluido el pensamiento racional; o de que la Ciencia esta, por naturaleza, separada de cualidades tales como la intuición y la creatividad.

Finalmente, debemos reconocer que el modelo de Witkin ha sido siempre problemático para ciertas personas, por su extrema complejidad conceptual y lingüística, y por la forma en que intenta aclarar aspectos de la actividad humana que han sido tradicionalmente considerados como ajenos a la interpretación sistemática. Sin embargo, mucho de lo que contiene este argumento parece estar de acuerdo con la experiencia diaria de los artistas (y también de la demás gente) de todo tipo, y por ello tuvimos que realzarlo para ayudar a los propósitos de la discusión mantenida en este artículo.

A pesar de estas reservas, está claro que existen potencialmente bases útiles, para la identificación de modelos que expliquen la naturaleza de *totalidad* en la educación, y para la justificación de la inclusión del estudio del arte en cualquier proceso diseñado para desarrollar tal estado en los individuos. Como resultado, parece totalmente posible defender la posición del estudio del Arte dentro de cualquier método racional para la educación primaria, y los educadores de Arte, por consiguiente, deben continuar insistiendo en este tema con confianza, energía y determinación.

BIBLIOGRAFIA

- Edwards, B. (1972). *Drawing on the Right Side of the Brain*. Fontana.
- Gazzaniga, M. (1972). 'The Split in Man'. in Held, R. and Richards, W. (Eds), *Perception: Mechanisms and Models*. W.H. Freeman.
- Hirst, P.H. (1972). 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', in Archambault, R. D. (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. Routledge and Kegan Paul.
- National Curriculum Council. (1989). *A Curriculum for All*. NCC.
- Phenix, P.H. (1964). *Realms of Meaning*. McGraw Hill.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann.
- Sperry, R. W. (1973). 'Lateral Specialization of Cerebral Function in the Surgically Separated Hemispheres', in McGuigan, F. J. and Schoonover, R. A. (Eds.), *The Psychophysiology of Thinking*. Academic Press.
- Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling*. Heinemann.