

El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas

POLÍTICA PÚBLICA, EL CURRÍCULO Y LOS
PROGRAMAS DE PREPARACIÓN DE MAESTROS A
NIVEL LOCAL E INTERNACIONAL

*The art teacher facing challenges of pluralistic contexts:
Public policy, curriculum, and teacher preparation programs
at local and international levels*

Lillian Lara Fonseca, Ed.D.

Oficina Estatal de Conservación Histórica de Puerto Rico
Cuartel de Ballajá, Viejo San Juan
contacto: laralillian@gmail.com

RESUMEN

A nivel internacional, los educadores enfrentan retos provocados por los intercambios socioculturales que se suscitan en contextos pluralistas. Este artículo se fundamenta en la revisión de proyectos multiculturales implementados en Estados Unidos de América y otros países del continente europeo, africano y asiático. En estos se reitera la vigencia de política pública basada en reformas para educar a las “minorías” e instruir a los educadores sobre competencias etnoculturales. Sin embargo, los hallazgos de estudios realizados en diversas naciones develan desconocimiento de los maestros sobre teorías, modelos y estrategias para la enseñanza multicultural. Específicamente, este trabajo discutirá el potencial que tiene el educador de arte para el desarrollo de ciudadanos culturales. Por ello, hace referencia a cursos y programas novedosos que han sido exitosos como parte de programas de preparación de maestros de Bellas Artes. Asimismo, se identifican acercamientos multiculturales que se pueden considerar en el desarrollo del currículo de arte en Puerto Rico.

Palabras clave: contexto pluralista, educación multicultural, educador de arte, programa de preparación de maestros de arte, currículo de bellas artes, salón multiétnico

ABSTRACT

Educators worldwide confront challenges induced by sociocultural exchanges raised in pluralist contexts. One of the fundamental aspects of this article is to revise multicultural projects implemented in The United States of America and other European, African and Asian countries. They reiterate the validity of public policies based in reforms to educate “minorities” and instruct educators about ethno-cultural policies. On the other hand, the findings of studies in various nations reveal teachers ignore theories, models and strategies with a multicultural approach. Specifically, this paper focuses on the potential of art teachers in the development of cultural citizens. Therefore, we suggest some courses and innovative programs that have been successful as part of teaching education programs of Fine Arts. Also, we identify multicultural approaches that could be considered in the elaboration of Puerto Rico’s art curriculum.

Keywords: pluralism, multicultural education, art educator, fine arts curriculum, teacher education art program, multi-ethnic classroom

Recibido: 22 sep. 2015 • 2^{da} versión: 7 dic. 2015 • Aceptado: 12 ene 2016

Cómo citar este artículo (estilo APA)/Citing this article (APA style):

- Impreso/Print: Lara-Fonseca, L. (2016). El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas: Política pública, el currículo y los programas de preparación de maestros a nivel local e internacional. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 11-31.
- Digital: Lara-Fonseca, L. (2016). El maestro de arte ante los retos de contextos pluralistas: Política pública, el currículo y los programas de preparación de maestros a nivel local e internacional. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 31, 11-31. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/2016/12/16/el-maestro-de-arte-ante-los-retos-de-contextos-pluralistas/>

■ Introducción

Los intercambios socioculturales a nivel global reflejan un aumento en la migración, la asimilación étnica y la aculturación. Estos fenómenos definen las confluencias humanas en múltiples países, entre ellos Estados Unidos de Norteamérica (E.E.U.U.). Según indica el *United States Census Bureau* para el periodo 2009-2013, un total de

311.5 millones de habitantes se identificaron por “raza” o etnia de la siguiente manera: 76.4% de blancos, 13.6% de negros o afroamericanos, 5.7% de asiáticos, 1.7% de indios o nativos de Alaska, y 5.3% de otra raza pura, entre otros (US Census Bureau, 2014). Si bien es cierto que esta variable sociodemográfica recoge información imprecisa al contemplar bajo un mismo reactivo la percepción por el color de piel y el origen étnico de los ciudadanos, de otra parte plasma la diversidad cultural que define la nación. Otro aspecto relevante se establece en el informe *World Population Data Sheet 2011*, del Population Reference Bureau, que evidenció que la población de E.E.U.U. creció en un 10% entre 2000 y 2011, casi duplicando la cantidad de ciudadanos en algunos condados. En comparación, este mismo informe ha validado una disminución poblacional de la juventud en países del Medio Oriente y otros territorios (Population Reference Bureau, 2011).

Es indiscutible que este dinamismo de encuentros culturales impacta los procesos de enseñanza en las escuelas de E.E.U.U., y también ha tenido sus efectos en diversos estados y regiones alrededor del mundo. Por ello, es necesario reflexionar sobre la formación de los futuros educadores acorde a los nuevos enfoques pedagógicos y posibles legislaciones que se establezcan, que deben impactar el aprendizaje de todos los estudiantes en contextos pluralistas.

La literatura reitera que los principios multiculturales tienen como uno de sus precedentes la lucha por los derechos civiles que definió uno de los momentos más dramáticos de la nación estadounidense a mediados de siglo pasado (Banks, 2004, 2007). En la búsqueda por lograr una pedagogía equitativa surgió la educación multicultural como una reforma para erradicar la exclusión por origen étnico, cultural y nacional. James Banks se convirtió en uno de los mayores exponentes de dicho modelo, con su propuesta sobre cuatro acercamientos para la construcción del conocimiento. Igual hicieron otros especialistas, con sus propias teorías, como Sleeter y Grant (2007) y Nieto (2002) (según citados en Chung & Miller, 2011). Sus aportaciones han provocado numerosas investigaciones a nivel internacional. Así también han fomentado discusiones académicas sobre la integración de estrategias

de enseñanza multicultural en la planificación curricular de varias áreas programáticas, incluyendo las Bellas Artes.

Cabe señalar que muchos países del continente europeo, africano y asiático han planteado la importancia de preparar a los educadores para afrontar los retos que suscitan ambientes de enseñanza con alumnos de diversos orígenes étnicos. Los estudios realizados en estos contextos establecen la vigencia de política pública que promueve la implementación de reformas para educar a las “minorías” y la instrucción de maestros con competencias etnoculturales. De otra parte, dentro del marco de reformas y estudios internacionales, es pertinente auscultar si existe una política pública para el sistema educativo local que atempere el pluralismo imperante en el contexto puertorriqueño. De esta manera, es importante considerar si estas van acorde con el pluralismo que define cada contexto y las investigaciones más recientes sobre educación para la diversidad.

Como dato significativo, el censo poblacional realizado en la Isla en 2010 recopiló información sobre la identificación de los habitantes por su “raza”. La composición “racial”, según dicha fuente, se distribuye de la siguiente manera: 75.8% de blancos, 12.4% de negros o afroamericanos, 7.8% de alguna otra raza, 3.3% de dos razas o más, 0.5% de indoamericanos o nativos de Alaska, 0.1% de nativos de Hawaii u otras islas del Pacífico, y 0.2% de asiáticos. Es interesante notar que la variable que midió demografía por “raza” fuera igual a la que se utilizó en E.E.U.U., sin que esta se ajuste a nuestra realidad sociocultural y tampoco nos sirva para definir el tejido multiétnico en Puerto Rico. Sin embargo, los porcentajes muestran la existencia de contexto social diverso en el que se debe aspirar al diseño e implementación de currículos con acercamientos multiculturales en los programas de preparación de maestros de las universidades públicas y privadas.

Aunque este escrito es una reflexión sobre los retos que enfrenta el educador de arte en contextos pluralistas, la discusión parte de una revisión de proyectos multiculturales a nivel nacional y regional que han considerado la percepción del maestro. Los estudios que se esbozarán en este escrito revelan las problemáticas enfrentadas en la conceptualización de la educación multicultural en la política pública a nivel internacional. Específicamente, este

es un problema que se repite en la revisión de literatura de algunos estudios realizados para determinar la concepción de la enseñanza artística multicultural en diversos países. Cabe precisar que localmente solo se ha identificado una propuesta curricular para la educación teatral multicultural a nivel subgraduado, que tiene como objetivo ajustarse a la diversidad étnica que define el contexto sociocultural puertorriqueño (Rodríguez-Vélez, 2013).

En la actualidad, los investigadores que han evaluado los programas de educación de arte señalan que no se ha provisto a los maestros con cursos y talleres que trabajen problemáticas multiculturales. Sostienen que los programas académicos diseñados para la preparación de los futuros educadores en el campo artístico no se orientan hacia la adquisición de conocimientos y destrezas para atender a grupos diversos. Por ejemplo, los estudiantes no tienen experiencias de aprendizaje que les permitan conocer distintas representaciones artísticas culturales que sobrepasen el tradicional enfoque eurocéntrico (Kraehe, 2010), por lo que se sugiere que se incorporen herramientas tecnológicas como material de enseñanza mediante las cuales puedan conocer diferentes grupos étnicos (Teshome & Hassan, 2014). Se puede adelantar, de la revisión de estudios cualitativos y cuantitativos que consideraremos, que los futuros maestros de arte en y fuera de la Isla participan de programas académicos que aún no están orientados a impactar poblaciones definidas por su diversidad cultural.

Finalmente, en este escrito se contemplarán investigaciones que giran en torno al educador de bellas artes en Puerto Rico. Estas referencias serán el punto de partida para identificar las necesidades y proponer estrategias para su enseñanza en nuestro contexto sociocultural, de manera que puedan ser consideradas por educadores especialistas en las artes visuales, el teatro, la música y el movimiento corporal.

■ Educación multicultural: Conceptualización e implementación a nivel local e internacional

Como es conocido, las reglamentaciones educativas federales tienen aplicabilidad a nivel local. El *Final Guidance on Maintaining, Collecting, and Reporting Racial and Ethnic Data to the US Department of Education* (2007) establece como requisito la

recopilación de información sobre la etnicidad y raza de los estudiantes. Esta directriz se concretó como parte de los requerimientos del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) en una carta del 9 de septiembre de 2013, que solicita estos datos para el periodo escolar 2013-2014. El método se adaptó a las necesidades de la isla mediante tres preguntas: la primera responde a las etnicidad; la segunda, a la puertorriqueñidad, y la tercera, a la raza. En el documento, se definió un glosario con las categorías “raciales” y étnicas, incluyendo las siguientes: hispano/latino, puertorriqueño, asiático, blanco no hispano, indio americano o nativo de Alaska, negro o afroamericano. Como parte de la justificación, se plantea que los datos facilitarán el proceso de análisis de política pública para estos fines. Sin embargo, es importante señalar que aún no se ha implementado una política para la enseñanza con un acercamiento inclusivo en las disciplinas ofrecidas como parte del currículo del DEPR. Tampoco se ha considerado un enfoque multicultural para promover la equidad como fundamento de las cuatro áreas programáticas del Programa de Bellas Artes. La Carta Circular Núm. 5-2013-2014 (DEPR, 2013), los *Estándares y Expectativas del Programa de Bellas Artes* (DEPR, 2007) y el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (DEPR, 2003) solo establecen la importancia de proveer oportunidades al estudiante que le permitan una convivencia dentro de la diversidad cultural.

La realidad es que, en Puerto Rico, no se ha problematizado el tema de la educación multicultural con la rigurosidad que amerita. La falta de estudios tampoco ayuda a determinar si este acercamiento es parte del contenido de cursos a nivel de estudios graduados o subgraduados. Sin embargo, el tema se ha considerado en encuentros académicos en el campo de la educación, como, por ejemplo, la celebración del *XI Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación*, denominado “Educación, equidad y diversidad: debates y cambios epistémicos” (2011), realizado en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. A excepción de esfuerzos similares, no se ha explorado la integración de esta reforma educativa en las distintas materias de enseñanza, mucho menos en las disciplinas que conforman las Bellas Artes. Nos referimos, específicamente, a estándares y expectativas curriculares que incluyan principios multiculturales.

Al revisar estudios que discuten la política pública sobre la educación multicultural en otros países, encontramos que esta tiene relevancia en el desarrollo de currículos nacionales y regionales. Por ejemplo, según veremos más adelante, en Etiopía, Rusia, Finlandia y Corea del Sur se ha establecido legislación que pretende lograr cambios a nivel de diseño curricular, y la actualización de los programas de preparación de maestros. Sin embargo, los hallazgos sostienen que hay problemas en la conceptualización de la reforma educativa en el diseño de los manuales curriculares, y también se reitera que los educadores no poseen competencias multiculturales.

Margo (2014) realizó una investigación basada en las iniciativas educativas desarrolladas en Etiopía. Este es el país más antiguo de África, compuesto por alrededor de 80 grupos étnicos, lo cual propició que se incorporara un enfoque multicultural en el marco curricular para la formación de los maestros de nivel secundario. Este currículo nacional fue diseñado por un grupo de expertos del Ministerio de Educación de Etiopía, que recoge profesores universitarios y consultores que preparan currículos en todo el país. También, se diseñaron módulos y materiales de estudio para los educadores. El modelo de Construcción del Conocimiento de James Banks se usó como herramienta para analizar la representación de la multiculturalidad de la sociedad etíope en los manuales para la formación del docente destacado en la escuela superior. Particularmente, se analizó el contenido de tres cursos requeridos como parte del programa de preparación de maestros, para los que se emplearon 12 indicadores. Los hallazgos revelaron que los elementos medulares de la realidad multiétnica de Etiopía fueron excluidos del marco curricular nacional. Aunque se ha contemplado contenido especializado en los cursos “Teaching in Multicultural Setting” o “Inclusive Education”, estos no se han integrado como componente esencial de prontuarios o el currículo que orienta la preparación de los futuros maestros en la escuela secundaria. Al final, el investigador recomendó que se diseñara una guía orientada por expertos que representen los grupos étnicos mayoritarios. De esta manera, se lograría un balance en los cursos sobre la discusión de contenidos de grupos indígenas, diversidad cultural, unidad nacional e internacional.

De otra parte, los investigadores Yakunchev y Gorshenina (2013) sostuvieron que Rusia ha implementado una estrategia poli y etnocultural como parte de su reforma educativa, con el propósito de preparar a las generaciones jóvenes para un mundo multicultural. Sin embargo, el estudio que realizaron con futuros educadores de primer año de las especialidades de la Facultad de Pedagogía y Educación del Arte del Mordovia State Pedagogical Institute develó que estos tenían una pobre preparación para la práctica de actividades etnoculturales. Aunque tenían interés de conocer sobre su etnicidad y la de otros grupos, más bien no estaban familiarizados con los métodos, técnicas y estrategias de integración para la enseñanza *folk*. Al igual que la investigación realizada en Etiopía, los avances alcanzados en la legislación educativa no lograron gran impacto en los programas de preparación de maestros.

Una situación similar se experimenta en Finlandia, país destacado por su excelencia en la enseñanza pública y la extraordinaria labor de sus educadores. Al igual, que otras naciones, los finlandeses ha confrontado algunos problemas en la conceptualización de la educación multicultural. Según Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala y Riitaoja (2012), no existe un consenso sobre este enfoque pedagógico para la formación de futuros educadores o grupos de estudiantes en la escuela. La política pública se orienta a la educación de las minorías sobre su “propia cultura” y la cultura finlandesa con la que se pueda mantener una “identidad bicultural” (finlandés y otra identidad nacional). En el análisis, se hace alusión a un estudio titulado *Subject Teacher Education Program (STEP)* realizado con 20 estudiantes —8 finlandeses y 12 originarios de Bulgaria, Inglaterra e India— que fueron admitidos a estudiar una especialidad de ciencias o artes en la Universidad de Helsinki, capital del país. Los participantes tomaron un curso introductorio sobre interculturalidad y un módulo sobre diversidad, incluyendo la enseñanza de competencias interculturales y educación especial. En el artículo, se recopilaron las percepciones de los futuros educadores: estos coinciden al definir *interculturalidad* como una interacción entre culturas o personas de diferentes países, pero los alumnos no pudieron ser más precisos, aunque reconocieron la riqueza de participar de un programa donde los

alumnos pertenecían a diversos orígenes étnicos. No hubo discusión de conceptos como: justicia, equidad y epistemologías, por lo que se desprende un desconocimiento, en los participantes, de los principios multiculturales.

Por otra parte, Chang (2011) reflexionó sobre el origen, estatus y el futuro de la educación multicultural en Corea, tomando en cuenta las particularidades de la compleja realidad política, social y cultural del país luego de la Guerra de Corea en 1950. Según reiteró el investigador, en ese momento histórico, la península se dividió en dos países, en los que se enfatizaba orgullo por su etnicidad homogénea. Sin embargo, en estos últimos años, la sociedad ha cambiado: ahora es más multiétnica. En 2006, se estableció una política de educación multicultural, con la que se implementaron varios proyectos de colaboración con las autoridades educativas municipales y regionales. Al igual, se hicieron cambios en los currículos nacionales, se ofrecieron talleres a los maestros que los solicitaran, se realizaron estudios multiculturales para la operación de escuelas, se distribuyeron materiales y se ofreció apoyo para grupos de estudio, que estaban disponibles en muy pocas universidades o colegios preparatorios de maestros. Según el autor, los educadores coreanos no comprenden la educación multicultural o tienen una débil postura para su discusión, ya que se ha enfatizado mayormente una instrucción sobre conocimiento de costumbres de diversas culturas. Claro está, el desconocimiento también se desprende de muchas décadas en las que su sistema educativo resaltó en los libros de texto la identificación con una cultura pura. Al cumplirse apenas diez años de este acercamiento pedagógico inclusivo, aun es evidente el problema en la sistematización de su enseñanza.

La revisión de literatura y los estudios esbozados coinciden en que hay un problema de conceptualización de la educación multicultural reflejado en la política pública internacional. Al igual, concuerdan en la exclusión de contenido étnicocultural en los marcos curriculares que correspondan a la realidad social de cada país. Este es un dato importante ya que todos estos países se definen por su diversidad étnica. Por ejemplo, las teorías, terminología y metas de la educación multicultural en Corea se confunden con educación para las “minorías”, mientras “educación para

entendimiento multicultural” pretende una instrucción a los grupos mayoritarios (Chang, 2011). El país asiático también coincide con otros al definir la enseñanza multicultural como un soporte a la educación de las minorías. Sin embargo, una pedagogía equitativa debe orientarse a la igualdad de los derechos que tiene cada individuo sin importar la categoría en la que ha sido encasillado socialmente. Por ello, queda claro, aún en este contexto, que no se concibe la enseñanza de la aceptación de la diversidad cultural para todos los sectores.

En una investigación realizada por Chung y Miller (2011), se encontró que los educadores tienen múltiples definiciones para la educación multicultural. En dicho estudio se examinaron 104 ensayos de estudiantes graduados de Programas de Educación que ya se desempeñaban como maestros bajo uno de dos enfoques pedagógicos: *Teaching Literacy Programs* y *TESOL*. Luego de un curso requisito, se solicitó que construyeran una metáfora sobre su definición de una sociedad multicultural. Tres especialistas revisaron los escritos y determinaron cinco conceptualizaciones diferentes. Estos concluyeron que existía falta de conocimiento teórico de los futuros maestros sobre el tema, por lo que sugirieron ofrecer un curso que sustente una profunda exploración teórica y exponerlos a ambientes culturalmente diversos.

La enseñanza e implementación de principios y metodologías multiculturales puede tomar tiempo al contemplarse la falta de profundidad con la que se ha conceptualizado el tema en la legislación de varios países. En Puerto Rico, la situación es más compleja ya que, a pesar de ser regidos por requerimientos federales, aún el DEPR no ha generado una política pública destinada para estos fines en ninguna de las áreas programáticas. Sin embargo, se explorarán algunos acercamientos y estrategias multiculturales propuestas para la enseñanza de las Bellas Artes en y fuera de la Isla.

La educación artística multicultural: Un acercamiento para el desarrollo del ciudadano cultural

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) planteó, en 2006, que la educación artística es un derecho universal para

todos los educandos, incluyendo a los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas, que suelen quedar excluidos de la educación. Aunque la UNESCO señala la importancia de impactar los grupos “minoritarios”, de otra parte, se reitera una enseñanza del arte multicultural dirigida a todos los sectores en contextos pluralistas.

Distintos investigadores coinciden en que la educación artística multicultural tiene un gran beneficio en la formación individual y del colectivo al orientar la valoración de la diversidad cultural. Kuttner (2015) estableció que este tipo de educación todavía se orienta a la transmisión de destrezas y conocimientos para la producción de obras de arte y no se concibe como un proceso para desarrollar ciudadanos culturales (p. 70). Asimismo, sostiene que la disciplina provee herramientas para el desarrollo de diversas prácticas culturales e identidades que le permiten al individuo una participación completa en la vida cultural y política de su comunidad. De esta manera, el arte con un enfoque multicultural puede fomentar, en el alumno, la aceptación de la diversidad cultural que define su comunidad.

Graeme Chalmers tiene varias publicaciones que giran en torno a la relevancia de un acercamiento multicultural en la educación artística. Este planteó que el estudio de obras de arte como parte del currículo no solo incluye el aprendizaje sobre el lugar de procedencia del artista, sino que también abarca un entendimiento de los valores, necesidades e ideas en diferentes contextos históricos (Chalmers, 1996). Después de todo, el arte debe ser inclusivo, ya que el estudio del legado cultural puede desarrollar sentimiento de pertenencia cultural y mejorar la autoestima en los estudiantes (Day, 1993). Este planteamiento sustenta la relevancia de la enseñanza del arte para promover la aceptación de las raíces étnicas en los procesos de enseñanza. Asimismo, alude a la escuela como un espacio social donde se define la identidad étnica y su posible desarrollo a través de las bellas artes. Sin embargo, Chalmers (1996) cuestionó que las disciplinas artísticas promueven la diversidad cultural con cierta ambigüedad, ya que han sido implementadas en pocos programas en los que se ha logrado concebir como una manifestación de los significados creados por los grupos culturales. Puede que este problema radique precisamente

en los errores de conceptualización que se reflejan en la política pública. También, pudiera ser por una enseñanza del arte con el objetivo de la producción artística y no como un fin en sí mismo. No obstante, se debe aspirar a que el estudio de la obra de arte permita un análisis enmarcado en su contexto sociohistórico. Así, es importante esbozar estudios que arrojen luz sobre las prioridades de programas para la formación de los futuros educadores en este campo.

Gallibraith (1995) llevó a cabo un estudio para determinar los cursos requeridos como parte de los programas de preparación de maestros de Bellas Artes en E.E.U.U. En este encontró que la mayoría de ellos estaban cargados de cursos de producción artística: los contenidos curriculares de bachillerato en 608 universidades eran mayormente de clases introductorias de dibujo, pintura y diseño bidimensional, y requerían que se tomara de tres a seis créditos en historia del arte. Sin embargo, los de crítica artística no estaban presentes. También, sostuvo que los programas de arte en la nación no tienen como propósito desarrollar maestros que dominen las teorías de la educación artística, ni mucho menos que fomenten el desarrollo de la percepción visual y el análisis crítico.

Puerto Rico tiene un currículo similar a los de la nación estadounidense. Aunque las investigaciones son escasas, se identificaron algunos estudios que analizan las fortalezas y limitaciones del currículo local, al igual que la percepción del educador de arte en nuestro contexto. Vivoni-Alcaraz (1985) se enfocó en conocer las metas de los maestros de arte de kindergarten a duodécimo grados. Su investigación se basó en un cuestionario compuesto por una escala Likert y preguntas abiertas. Al analizar los hallazgos, no hubo correspondencia en las contestaciones entre ambos instrumentos. La evaluación de las contestaciones a la escala psicométrica develaron que la primera meta de la educación artística era la creatividad; segundo, la transmisión cultural, y tercero, la apreciación artística. Sin embargo, en las preguntas abiertas, la creatividad fue catalogada como una meta menos importante que el desarrollo técnico en el campo artístico. Los maestros coincidieron en que los fines más significativos de la educación artística eran el enriquecimiento integral y el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Por su parte, las contestaciones

con el porcentaje más bajo fueron: fomentar la historia del arte como un instrumento de autoconocimiento, promover el conocimiento de nuestros valores culturales, introducir nueva tecnología a los departamentos de arte y continuar estudios en la crítica artística. Es interesante estos criterios con menos aprobación son los que pudieran fundamentar su formación con un acercamiento multicultural.

Vivoni-Alcaraz (1985) planteó que un 63% de los educadores entiende que el desarrollo curricular era el cambio más importante que tenía que llevar a cabo el Programa de Bellas Artes (p. 46); también demostró que el maestro de arte es entrenado para ser un productor de arte. Por ello, concluyó en la necesidad de incorporar la enseñanza de teorías de educación artística en los cursos preparatorios para los futuros maestros. Incluso, recomendó el desarrollo de cursos sobre el arte y la cultura puertorriqueña.

Surillo (1992) realizó una investigación en la que recopiló información sobre la percepción de los superintendentes generales, directores, supervisores y maestros de Bellas Artes del nivel elemental en torno a la sistematización de la enseñanza de esta materia. El instrumento de medición estaba compuesto por 14 preguntas en una escala Likert. Entre los hallazgos más significativos se validaron diferencias significativas entre los educadores y sus supervisores: los primeros opinaron que las Bellas Artes contribuyen bastante al desarrollo de una actitud positiva y destrezas básicas de aprendizaje en los estudiantes, mientras que los segundos opinaron que las artes contribuyen mucho a la formación de los alumnos (p. 148). Este estudio también trae a discusión el posible desconocimiento del docente en torno a los fines pedagógicos que orientan la enseñanza del arte, así como los alcances que tiene este campo en la formación integral del individuo, en cuanto a que se identifique como un ciudadano cultural.

De otra parte, Vale (2001) evaluó si los maestros de artes visuales tenían las competencias para integrar estándares de contenido establecidos en los *Estándares de Excelencia del Programa de Bellas Artes* (2000) a su planificación curricular. La mayoría de los participantes estuvo de acuerdo que el Estándar de Contenido 2, "Investigación histórica, cultural y social", se debe desarrollar con prioridad. Además, los maestros indicaron que este es el estándar

en el que les gustaría recibir educación en servicio. Similarmente, la investigación fue clara en validar que los especialistas necesitan estrategias para implementar el estudio de la obra de arte, considerando el contexto sociocultural de estas; los maestros también indicaron la necesidad que tienen de una guía curricular alineada a los estándares. Cabe señalar que, posterior a estos señalamientos, el Departamento de Educación publicó el *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes* (2003) y *Estándares de Contenido y Expectativas de grado del Programa de Bellas Artes* (2008).

Los hallazgos de Vivoni-Alcaraz (1985), Surillo (1992) y Vale (2001) invitan a una reflexión sobre los cursos requeridos a nivel universitario para la formación integral del futuro educador de arte. Al momento, no existe una política pública para la implementación de un acercamiento multicultural en la enseñanza de esta materia. Se debe trabajar una revisión curricular que contemple expectativas con un acercamiento inclusivo; estas aún no se han alineado al estándar de contenido antes mencionado. Claro está, se deben hacer esfuerzos para integrar cursos orientados a estos fines en los requisitos programáticos de los currículos en las universidades.

En las últimas décadas, se han propuesto modelos exitosos para la preparación de los educadores en el campo artístico, así como aquellas estrategias que se puedan considerar en la planificación curricular de esta disciplina. Wickham (2014) desarrolló un programa de educación de alcance denominado *ArtWorks*, en el que participaron diez futuros maestros de arte. Estos educadores recibieron talleres durante cuatro semanas para su enriquecimiento artístico y cultural, con el propósito de prepararlos para trabajar con grupos de indocumentados y aprendices del idioma inglés. Paralelamente, se hizo un estudio de caso que comprendió varios métodos de recolección de data, entre estos: entrevistas, encuestas, fotografías y observaciones. La manera como se diseñó *Artworks* facilitó que los educadores practicantes aumentaran su confianza en el desarrollo e implementación de un currículo multicultural. El proyecto amplió los conocimientos de los participantes para interactuar con grupos excluidos en E.E.U.U.

De manera similar, Lee (2013), como parte de su disertación en la Universidad de Georgia, realizó una muestra con un grupo

multirracial de 19 futuros maestros que tomaron un curso sobre justicia social a través de la educación en arte. Uno de los propósitos era que los participantes lograran una concepción sobre ellos mismos en términos raciales, culturales e históricos. Asimismo, pretendía ayudarlos a tener un conocimiento más profundo de la educación multicultural, específicamente a transformar su comprensión sobre el rol de la raza en la educación mientras desarrollaba acercamientos culturales relevantes para la educación artística. El investigador diseñó instrumentos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de lograr una triangulación en la recopilación de datos. Como resultado, se validó que la exploración de asuntos raciales a través de una educación artística transformativa puede fomentar un cambio en actitudes raciales (consciente e inconscientemente) y ayudar a los educadores a que se sientan más cómodos al trabajar con grupos diversos.

Paatela-Nieminen (2000, según citado en Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja, 2012) desarrolló un método intertextual para los futuros maestros de arte de Finlandia que facilita la comprensión de pluralidades, interculturalidad e intersubjetividades. Mediante esta innovadora metodología, el texto se puede transformar en otro texto: a) conectando personas, tiempos, lugares; b) ofreciendo estrategias de estudio, significados y construcción de “herencia”; c) provocando, en el individuo, el desarrollo de competencias locales, globales y glocales (ambas al mismo tiempo). Se exploraron las posibilidades de implementación a través del diseño de experiencias multiculturales de aprendizaje en la educación artística a través de un estudio de caso que validó su efectividad para el entendimiento y creación de diferentes significados en la representación cultural.

De otra parte, Chin (2013) esbozó las cinco dimensiones del modelo de educación multicultural de James Banks; estos son: integración de contenido, pedagogía equitativa, reducción de prejuicios, transformación del conocimiento y empoderamiento de la cultura de la escuela y estructura social. Luego, propuso estrategias para cada dimensión, que pueden considerarse en el diseño de lecciones alineadas a estándares curriculares. Por ejemplo, como parte de la pedagogía equitativa, se recomienda que el maestro de arte tome, como punto de partida, las experiencias de vida de los

estudiantes, sus estilos de aprendizaje, el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, la visita de personas destacadas en el campo artístico que con su modelaje hayan demostrado superación a estereotipos, entre otros.

Algunas de las metodologías implementadas y recomendadas por diversos investigadores se pueden identificar en un proyecto implementado por McLean (1996) en la escuela Branchard High School, titulado *Racism in U.S. Schools: Assessing the Impact of an Antiracist-Multicultural Arts Curriculum on High School Students in Peer Education Program*. En este, se exploraron las posibilidades para contrarrestar el racismo al integrar algunas áreas programáticas de las bellas artes. El proyecto de diez semanas integró algunos modelos de enseñanza antirracista que orientaron a los estudiantes a que produjeran una obra de teatro. Las clases ofrecidas giraban en torno a sesiones intensivas de arte, solución de problemas y la aceptación de la diversidad cultural. Durante las primeras cuatro semanas, los alumnos compartieron sus experiencias raciales, que utilizaron para la redacción de un libreto. En las últimas seis semanas, el curso se enfocó en las prácticas, presentaciones y evaluación de la obra teatral. Los participantes integraron las bellas artes al crear la escenografía, bailes, vestuario y composiciones musicales. Una vez terminó el proyecto, se hicieron entrevistas a estudiantes, quienes manifestaron el conocimiento adquirido sobre la desigualdad racial. Mientras, la audiencia reiteró que las artes con un enfoque multicultural pueden combatir el racismo. La investigación de McLean (1996) sustentó que las artes son un componente importante de la educación multicultural, ya que las manifestaciones artísticas han mantenido viva la historia de la cultura, las experiencias y la existencia humana. De otra parte, la investigadora planteó que no existe un consenso nacional o movimiento cohesivo en la educación que solicite la integración de las artes a la agenda de la educación multicultural. Incluso, argumentó que los educadores de arte todavía no tienen una clara conexión entre los procesos de enseñanza de las artes y los fines de la educación multicultural.

Las conclusiones de Mc Lean (1996) se reflejan en otros artículos que analizan la problemática de la implementación de principios multiculturales a través de la educación del arte. En este

sentido, se considera el desempeño del maestro, pero siempre amarrado a la discusión de los errores de conceptualización en la política pública o la exclusión de contenido multicultural en los manuales curriculares que guían el proceso de enseñanza del educador. Sin embargo, Kraehe (2010) trae un punto interesante al análisis de este tema, al plantear que el problema radica en los estándares que se utilizan para preparar las pruebas estandarizadas de certificación de maestros de arte. Esta investigadora argumenta que el conocimiento y las destrezas requeridas para certificar a los educadores en el campo artístico deben ser cónsonos a los cambios culturales y cómo estos se reflejan en la escuela. En este sentido, los exámenes de certificación deben ser evaluados para que sean consistentes con las investigaciones de educación para la diversidad. Como evidencia, presentó un trabajo que realizó en el estado de Texas, en el cual utilizó el método de análisis de contenido y comparó los estándares utilizados para la certificación en 1986 contra los que se presentaron en 2007, ya revisados. Así, pudo establecer una frecuencia en el uso de variables multiculturales en los estándares de ambos años, y determinó que los cambios realizados en la política pública multicultural se han orientado a un pluralismo cultural ambiguo. Se desprende de esto, nuevamente, que el problema para el desarrollo de educadores que posean un conocimiento crítico y destrezas para una enseñanza artística inclusiva reside en una pobre conceptualización de principios y modelos multiculturales en la política pública.

Como ya se adelantara, en Puerto Rico aún no se ha diseñado un proyecto educativo inclusivo para la enseñanza de arte que pueda satisfacer las necesidades de una población pluralista. Sin embargo, sí se identificó una propuesta orientada a la educación teatral multicultural a nivel subgraduado. En la disertación doctoral de Rodríguez-Vélez (2013) se esboza el enfoque actual del currículo del programa de formación de maestros de teatro en las universidades de la isla. Este tomó en consideración sus deficiencias y propuso un programa que implementa el modelo de educación multicultural como parte del bachillerato de educación en teatro. A estos fines, desarrolló unidades para nuevos cursos que provean al maestro herramientas de planificación. Por ejemplo, sugiere que para lograr la inclusión de las identidades que

representan la población puertorriqueña, todas deben estar presentes al hacerse la selección de piezas teatrales. También señala que, en este campo, los educadores deben atender las siguientes problemáticas: la ausencia de minorías en el escenario, la falta de inclusión en el currículo, los prejuicios de la estética eurocéntrica, y la limitada variedad de métodos de instrucción y evaluación (p. 31). Este estudio se convierte, así, en un ejemplo del tipo de reconceptualización curricular que debe suscitarse para el desarrollo de un programa de bachillerato que prepare al maestro de artes visuales, teatro, música y movimiento corporal para desempeñarse en espacios pluralistas.

■ Conclusión

Es necesario que se evalúen proyectos innovadores diseñados e implementados en diversos países como los esbozados en este escrito. Por ello, se sugiere que se integre a los programas de preparación de maestros de bellas artes el diseño de talleres conducentes a certificaciones para enriquecimiento artístico cultural, así como otros cursos especializados (como el mencionado anteriormente sobre justicia social a través de la educación en arte).

También, es necesario que se consideren acercamientos novedosos de enseñanza alineados a las cinco dimensiones de la educación multicultural propuestas por Banks (2004, 2007). Incluso, se puede considerar el método intertextual implementado de manera exitosa en Finlandia. De otra parte, es conveniente que el DEPR implemente una política pública que permita el desarrollo de un plan de adecuación profesional para los maestros de bellas artes, con el fin de discutir teorías, modelos y estrategias multiculturales que sean pertinentes a nuestro contexto sociocultural.

Queda claro que el arte, al fundamentarse en el estudio de la cultura visual, es una gran herramienta para el desarrollo del ciudadano cultural. El maestro de arte es la figura clave en este proceso formativo, por lo que es necesario que cuente con las herramientas para confrontar sus vicios culturales, e incorporar los valores y creencias de los estudiantes, así como los de la comunidad, a la hora de tomar decisiones curriculares (Kraene, 2010). En este sentido, la enseñanza artística multicultural puede provocar que

los alumnos acepten la diversidad étnica que define la realidad de su entorno en el salón de clases, y su espacio vivencial.

REFERENCIAS

- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^{da} ed.). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity*. Los Ángeles, CA: The J. Paul Getty Trust.
- Chang, I. (2011). Multicultural education in Korea: Its origin, status and direction. *Multicultural Education Review*, 4(2), 60-90. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2005615X.2011.11102894>
- Chin C. (2013). Key dimensions of a multicultural art education curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 14(14). Recuperado de <http://www.ijea.org/v14n14>
- Chung, M. & Miller, J. (2011, verano). Do we live in a box of crayons? Looking at multicultural metaphors written by teachers. *Research Multicultural Education*, 18(4), 39-45. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ963748>
- Day, M. (1993). Cultural diversity and discipline-based art education. En Getty Center for Education in the Arts, *Seminar Proceedings: Discipline-based art education and cultural diversity* (pp. 23-25). Austin, Texas: The Getty Center for Education in the Arts.
- Departamento de Educación. (2000). *Estándares de Excelencia: Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, PR: Autor.
- Departamento de Educación, Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular. (2003). *Marco Curricular del Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, P.R.: Autor.
- Departamento de Educación. (2007). *Estándares y expectativas del Programa de Bellas Artes*. Hato Rey, Puerto Rico: Autor.
- Departamento de Educación. (2013, 20 de julio). *Carta Circular Núm. 5-2013-2014*. San Juan, PR. Autor.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A. L. (2012). Multicultural education in Finland: Renewed intercultural competencies to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1-10. Recuperado de <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/564>
- Galbraith, L. (1997). What are art teachers taught? An analysis of curriculum components for art teacher preparation programs. En M. Day (Ed.), *Preparing teachers of art* (pp. 45-72). Reston, VA: National Art Education Association.

- Kraehe, A. (2010). Multicultural art education in an era of standardized testing: Changes in knowledge and skill for art teacher certification in Texas. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(2), 162-175. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2010.11518799>
- Kuttner, P. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of art education *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69-92. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.980940>
- Lee, N. (2013). *Engaging the pink elephant in the room: Investigating race and racism through art education* (Disertación doctoral inédita). University of Georgia, Tennessee.
- Margo, R. (2014). Representation of the Ethiopian multicultural society in secondary teacher education curricula. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(1), 54-75.
- McLean, K. (1996). *Through students eyes: Combating racism in United States Schools*. Connecticut: Praeger.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI*, Lisboa, Portugal, del 6 al 9 de marzo de 2006.
- Population Reference Bureau. (2011). *World Population Data Sheet 2011*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de http://www.prb.org/pdf11/2011population-data-sheet_eng.pdf
- Rodríguez-Velez, T. (2013). Developing a multicultural theatre undergraduate program for the Commonwealth of Puerto Rico: A professional problem dissertation. (Disertación doctoral). Texas Tech University. Recuperado de <http://repositories.tdl.org/ttuir/handle/2346/50721>
- Surillo, F. (1992). *Percepción de los profesionales de la Educación sobre la incorporación formal y sistemática de las Bellas Artes en el currículo del nivel elemental* (Disertación doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, San Juan, Puerto Rico.
- Teshome, Y & Hassan, T. (2014). The role of multicultural art education in a cultural diversified society: The case of Tigray College of Arts. (Tesis de maestría). University of Gothenburg, Suecia. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38262/1/gupea_2077_38262_1.pdf
- U.S. Census Bureau. (2011). *2010 Census Data*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de <http://www.census.gov/2010census/data/>
- U.S. Census Bureau. (2014). *2009-2013 5-Year American Community Survey*. Washington, D.C.: Autor. Recuperado de <http://www.census.gov/data/developers/data-sets.html>
- U.S. Department of Education. (2007). Final Guidance on Maintaining, Collecting, and Reporting Racial and Ethnic Data to the US Department of Education. *Federal Register*, 72(202), 59266-59279.

- Vale, E. (2001). *Percepción de los maestros en torno a su nivel de competencia en los Estándares de Contenido de Artes Visuales y su preferencia para la educación en servicio* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Vivoni-Alcaraz, P. (1985). *Teaching goals among art faculty in Puerto Rico* (Doctoral Dissertation in Education). Illinois State University, Illinois.
- Wickham, A. (2014). *Culturally responsive art educators: Proactive training for pre-service teachers*. (Tesis de maestría inédita). University of Akron, Ohio.
- Yakunchev, M. A. & Gorshenina, S. N. (2013). Diagnostics of Ethno-Cultural Competence of the Future Teachers. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(12), 1709-1713.