

El arte muralista en el desarrollo de la conciencia crítica cultural: una propuesta didáctica

Muralist Art in the Development of Critical Cultural Awareness: A Didactic Proposal

Rocío Fuentes¹

Central Connecticut State University
rocio.fuentes@ccsu.edu
ORCID: 0009-0000-9285-9039

Alice Emery

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México
alicebemery@gmail.com
ORCID: 0009-0002-2517-9046

Resumen: Los hablantes de herencia del español tienen necesidades pedagógicas especiales debido a sus habilidades lingüísticas e interculturales; sin embargo, es difícil encontrar materiales adecuados para satisfacer sus necesidades educativas dentro del salón de clases. En este trabajo, nos basamos en un marco de alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design* (Kalantzis y Cope, 2012; Cope and Kalantzis, 2015) para presentar una propuesta didáctica que tiene como objetivo explorar la identidad de los alumnos. Para ello, se toma el arte muralista como base del ensamble multimodal (Serafini, 2014). Debido a su estatus como arte público, los murales son parte de los contextos sociales, políticos y culturales en los cuales se encuentran y hacen referencia a estos, por lo que constituyen excelentes vehículos para explorar temas como la historia, las luchas sociales y la identidad de los alumnos, entre otros. Los murales también ofrecen un lenguaje visual rico en símbolos y formas de representación, lo que facilita la discusión y

¹ La participación de Rocío Fuentes ha sido patrocinada por la beca NGMAH “Enhancing Student Success and Diversity through Interdisciplinary Collaboration, Innovation, and Community Engagement around CCSU’s Roots of the Caribbean Mural”, de Central Connecticut State University.

creación de nuevos significados y modos de comunicación. Aunque la propuesta se diseñó originalmente para alumnos hablantes de herencia de español, es lo suficientemente flexible para adaptarse a clases de lenguas extranjeras de niveles medio y avanzados.

Palabras clave: hablantes de herencia; alfabetizaciones múltiples; multimodalidad; interculturalidad; muralismo.

Abstract: Heritage speakers of Spanish have unique pedagogical needs due to their particular linguistic and intercultural skills; however, it is difficult to find materials appropriate for meeting their educational needs in the classroom. In this project, we base our work on the framework of multiple literacies under the Learning by Design model (Kalantzis and Cope, 2012; Cope y Kalantzis, 2015) to present a teaching proposal which has the objective of exploring the identity of the students. To do this, we base the activities around mural art as multimodal ensemble (Serafini, 2014). As public art, murals are part of and make reference to the social, political and cultural contexts in which they are situated, and as such are excellent vehicles to explore topics of history, social struggle, and the identity of students, among other topics. Murals offer a visual language rich in symbols and forms of representation that facilitate discussion and the creation of new meaning and forms of communication. Although this proposal was originally designed for heritage speakers, it is sufficiently flexible to be adapted for intermediate and advanced level foreign language classes.

Keywords: heritage speakers, multiliteracies, multimodality, interculturality, muralist art.

INTRODUCCIÓN

Esta propuesta surge como resultado de una experiencia de trabajo con hablantes de herencia en una universidad pública del noreste de Estados Unidos. La Central Connecticut State University cuenta con casi 8,900 estudiantes, 17% de los cuales se identifican como hispanos. El Departamento de Lenguas del Mundo de esta institución ofrece cuatro cursos cuyo currículo varía de acuerdo con las necesidades del alumnado hispano. Esta flexibilidad nos ha permitido explorar diversas aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia; sin embargo, una constante en la práctica pedagógica es la dificultad de encontrar materiales y temas que desarrollen el conocimiento lingüístico de quienes

aprenden y que sean culturalmente relevantes,² ya que los libros de texto para hablantes de herencia tienden a homogenizar al grupo de estudiantes bajo una identidad panlatina (Leeman y Martínez, 2007). Los materiales culturalmente adecuados también ayudan a los educandos a explorar su identidad y a desarrollar sus habilidades como mediadores interculturales, es decir, como personas que, por sus conocimientos de la cultura hispana y la anglosajona, pueden ayudar a lograr el entendimiento entre los dos grupos y a resolver problemas debidos a diferencias culturales y de comunicación (Busch, 2022). En términos generales, la interculturalidad es la “interacción equitativa de diversas culturas y [...] la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (Unesco, s.f.), mientras que el Instituto Cervantes la define como “un enfoque [...] que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y en su cultura” (2023). Los enfoques tradicionales en la enseñanza para hablantes de herencia han resultado insuficientes para apoyar al alumnado en su rol social como mediador intercultural, por lo que decidimos orientarnos hacia la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (*multiple literacies*).

La propuesta pedagógica aquí presentada toma como base el marco de las alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design*, y utiliza como fundamento un ensamble multimodal (Serafini, 2014) cimentado en el arte muralista. Aunque la propuesta se enfoca en los grupos de estudiantes hablantes de herencia, es lo suficientemente flexible para adaptarse a clases de lenguas extranjeras de niveles medio y avanzado.

A continuación presentamos una revisión sobre la situación de los hablantes de herencia en Estados Unidos, introducimos el marco de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y explicamos las ventajas de utilizar el arte muralista dentro del salón de clases. También mostramos algunos resultados de nuestro estudio con hablantes hereditarios, y concluimos con un modelo que puede ser usado dentro del salón de clases.

² Los textos culturalmente relevantes permiten a los alumnos ver reflejada su identidad y su experiencia cultural en el salón de clases, lo que facilita la interacción con los materiales y la comprensión de estos. Sharma y Christ (2017) establecen algunos criterios para la selección e integración de textos culturalmente relevantes en el currículo, entre los cuales se incluyen el uso de materiales creados por autores provenientes del grupo de origen, así como la representación de su cultura sin sesgos ni estereotipos. Además, el alumnado debe compartir marcadores culturales (v. gr., etnia, religión, lenguaje) con los personajes presentados en los textos, junto con otras características como edad y género. Finalmente, la experiencia de vida de los alumnos (v. gr., actividades comunes, lugares donde se vive, formas de hablar e interactuar) debe ser incorporada dentro del currículo para lograr una integración exitosa de materiales culturalmente diversos y apropiados, de tal modo que pueda ayudar a transformar la práctica educativa.

Los hablantes de herencia

El Censo de Estados Unidos establece que la población latina del país ha alcanzado el 19.1% del número total de habitantes en 2022. Esta cifra conlleva la existencia de un número alto de hablantes de herencia del español y la presencia del idioma dentro de las escuelas y universidades de Estados Unidos. Valdés (2001) define a quienes son hablantes de herencia como “a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language and who is to some degree bilingual in that language and in English” (p. 38). Debido a su experiencia de vida y escolarización, el rango de dominio de la lengua de quienes son hablantes de herencia es muy variado (Carreira, 2004); sin embargo, las habilidades orales tienden a estar más desarrolladas que la escritura, lo que constituye un problema para este tipo de estudiantes, ya que el éxito académico tiende a relacionarse con la capacidad de manejar el lenguaje escrito.

La investigación relativa a la educación de quienes son hablantes de herencia ha demostrado que esta población tiene necesidades pedagógicas distintas a las de quienes aprenden una segunda lengua y a las de los grupos de hablantes nativos, debido principalmente a las oportunidades, a veces limitadas, que tienen para [...] el desarrollo del dominio del español y a los efectos de las ideologías lingüísticas presentes en la escuela y en la sociedad en general (Kagan, 2012). Leeman (2005) ha identificado dos tendencias en la enseñanza del español como lengua hereditaria. La primera se enfoca en la expansión del rango lingüístico del alumnado a través de la inclusión de las variedades más prestigiosas y los registros formales que son encontrados en las escuelas y en las profesiones (ver, por ejemplo, el modelo de Valdés, 1997). La segunda aproximación respeta los dialectos hablados por los grupos de estudiantes, al mismo tiempo que les ayuda a adquirir el conocimiento sociolingüístico para entender los desequilibrios de poder que minorizan ciertas variedades lingüísticas, así como las consecuencias educativas, sociales y económicas que tienen sobre sus hablantes. En cualquier caso, la investigación ha mostrado que la educación de los grupos de hablantes de herencia tiene que ir más allá de la enseñanza del español estándar y de la información sobre la población hispana (por ejemplo, Ducar, 2006; Valdés, 2006; Potowski et al., 2009; Bowles, 2011). Como lo señala Zapata (2018, p. 11), es necesario un conjunto de prácticas pedagógicas que aborden las necesidades de los grupos de hablantes de herencia, que sean culturalmente apropiadas y que ayuden al estudiantado tanto a desarrollar las habilidades académicas que se necesitan en la escuela como a adquirir formas de alfabetización

múltiple que les permitan entender y expresar en formas multimodales su identidad individual y comunitaria.

Además de sus características lingüísticas, quienes son hablantes de herencia se distinguen por su potencial como mediadores interculturales, ya que tienen la experiencia de vivir en dos culturas y dos lenguas (Fantini, 1997). Sin embargo, esta capacidad de mediación ha sido desarrollada en una situación de desplazamiento lingüístico del español, donde la sociedad y el sistema educativo valoran la asimilación cultural y el monolingüismo como parte de la “americanidad” (Lee-man, 2012). Ante esta situación, cualquier intervención pedagógica que se utilice con los grupos de hablantes de herencia tendrá que ayudarles a reflexionar sobre las condiciones que los han convertido en un grupo oprimido, y cómo esto afecta su capacidad de desarrollarse como mediadores interculturales en una sociedad esencialmente desigual. Es decir, las clases para hablantes de herencia tienen que enfocarse en el desarrollo de las habilidades interculturales en general, y en la conciencia crítica cultural en particular.

En su modelo, Byram (1997) identifica las habilidades, conocimientos y actitudes que conforman la competencia comunicativa intercultural, es decir, la capacidad de desenvolverse y negociar en distintos contextos lingüísticos y culturales teniendo en cuenta la subjetividad propia y la de sus interlocutores. De acuerdo con Byram, la competencia comunicativa intercultural se conforma por:

Savoir être (saber ser). Actitudes interculturales, es decir, la curiosidad y apertura hacia grupos culturales distintos al de origen.

Savoirs (saberes). Conocimiento sobre los productos, prácticas y perspectivas de distintos grupos sociales.

Savoir comprendre (comprender). Habilidades para interpretar eventos y textos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia.

Savoir apprendre/faire (saber hacer). Habilidades de interacción y descubrimiento que ayudan a los alumnos a adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, así como la habilidad de usar ese conocimiento en el momento de la comunicación.

Savoir s’engager (comprometerse). La conciencia crítica cultural (*savoir s’engager*) constituye un apoyo para quienes aprenden a evaluar *críticamente* las prácticas, productos y perspectivas de la cultura propia y la ajena. Según Byram (2008, pp. 233-236), esta habilidad posiciona a la enseñanza de las lenguas como educación para la ciudadanía y la democracia. Para desarrollar la conciencia crítica, Byram

(1997, p. 53) señala los siguientes objetivos de enseñanza: (1) identificar e interpretar valores implícitos o explícitos en los textos y eventos en la cultura propia y la ajena; (2) hacer un análisis evaluativo de los textos y eventos utilizando criterios específicos; y (3) interactuar y mediar intercambios interculturales de acuerdo con criterios específicos, negociando cuando sea necesario cierto grado de aceptación y usando su conocimiento, habilidades y actitudes en la comunicación.

El concepto de Byram implica la idea tradicional de *crítica*, es decir, el análisis de los elementos que componen un problema, pero por su énfasis en educación para la ciudadanía, la idea de *crítica* también supone un análisis de las relaciones del poder y de la necesidad de que los grupos de estudiantes hagan conscientes sus valores. Este énfasis tiene especial importancia en la perspectiva de la academia latinoamericana, donde la idea de la interculturalidad en la enseñanza del español enfatiza no solamente el análisis de los desequilibrios de poder, sino también el cambio hacia propuestas más equitativas. Como Fuentes (2018) señala:

Desde una perspectiva intercultural, la enseñanza del español como lengua de herencia implica un reto a la cultura dominante y la imposición de sus ideologías, comportamientos, valores, normas y conocimiento sobre el grupo hispano, no solo al nivel del lenguaje, sino también sobre la posición de éste [sic] dentro de la sociedad de los Estados Unidos. El desarrollo de la conciencia crítica cultural (*savoir s'engager*) permite a los alumnos alcanzar estos objetivos a través de entender cómo la cultura y el lenguaje influyen en la percepción del mundo y la interacción con los Otros (p. 248).

Este cuestionamiento a la cultura dominante necesariamente requiere partir de la comprensión, análisis y producción de significados múltiples, ya que, por su propia naturaleza, nos encontramos con un fenómeno que afecta todas las áreas de la vida y la cultura, así como los modos de comunicación. Por esta razón, utilizamos la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples (*multiliteracies*), la cual ofrece, precisamente, el acercamiento crítico a la cultura desde varios puntos de vista.

El marco de las alfabetizaciones múltiples

Quienes enseñan lenguas extranjeras se dan cuenta de que el uso de la pedagogía tradicional, basada en aproximaciones lineales a los textos y a las formas de crear significado, resulta inadecuada para los grupos de estudiantes que viven dentro de una sociedad multimodal y multilingüe. El marco pedagógico de las alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design* propone que la enseñanza

debe integrar lo *informal* en la educación, ya que el alumnado está inmerso en un contexto altamente tecnologizado y global dentro del cual tiene lugar la mayor parte de su aprendizaje. Las formas rígidas de enseñanza ni son atractivas para estos grupos de estudiantes ni reflejan su realidad. Por lo tanto, es necesario que ambos modos de aprendizaje —el formal (por ejemplo, el que se adquiere dentro de la escuela) y el informal (por ejemplo, aquello que se aprende como resultado de la interacción con el mundo)— sean integrados dentro de un currículum que refleje las experiencias de vida del alumnado, así como las comunidades y las culturas a las que *pertenecen*.

El modelo de *Learning by Design* de Kalantzis y Cope (2015) plantea cuatro procesos de conocimiento que a su vez son pasos en la intervención pedagógica dentro del salón de clases: (1) explorar los significados que los grupos de estudiantes ya conocen y experimentar los nuevos; (2) conceptualizar significados a través de su clasificación en términos o categorías conocidas y de ahí proceder al uso de teorías para formular generalizaciones y establecer conexiones entre conceptos; (3) analizar los significados a nivel de su estructura, función y conexiones lógicas, pero también a nivel crítico, para evaluar perspectivas, intereses y relaciones de poder; (4) aplicar el conocimiento de forma apropiada en situaciones del mundo real o usar el conocimiento de maneras innovadoras.

Estos procesos de conocimiento le permiten al estudiantado entender las formas en las que distintos sistemas semióticos interactúan para crear significados. Los textos, las imágenes, los videos, los audios y otros modos de comunicación ayudan a los grupos de estudiantes a representar y transmitir información; por lo tanto, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples hace un uso extensivo de los llamados ensambles multimodales, es decir, grupos de textos que emplean distintas formas de comunicación visual y verbal para crear y expresar significados acerca de ciertos temas y representar distintas perspectivas (Serafini, 2014).

Bull y Antsey (2019) identifican cinco objetivos principales de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples. En primer lugar, está la formación de pensadores creativos, estratégicos y críticos que puedan interactuar con distintos tipos de textos, audiencias y contextos. Estrechamente relacionados con el primero están los objetivos de ayudar a los grupos estudiantiles a entender que los textos tienen distintos objetivos y audiencias, y de guiarlos a identificar cómo el contexto afecta las prácticas de la alfabetización. La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples tiene como objetivo final entender cómo las relaciones de poder y los textos afectan la participación de distintos grupos dentro de la sociedad.

Tomando en cuenta las características de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples y las necesidades educativas de quienes son hablantes de herencia, Zapata (2018) argumenta que este modelo es el más adecuado para trabajar con es-

te tipo de aprendientes. El proyecto que presentamos en este capítulo hace uso extensivo del marco de las alfabetizaciones múltiples y del modelo de *Learning by Design*, en un esfuerzo por brindar a cada aprendiente materiales que sean culturalmente adecuados y que les permitan desarrollar sus habilidades académicas, al mismo tiempo que abordan temas relevantes para ellos. Con este objetivo, decidimos usar un ensamble multimodal que tiene como centro el arte pictórico en una variedad que ha sido ampliamente usada en la educación: el muralismo.

EL ARTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRAJERAS

Varios autores (Hubard, 2007; Bomgaars y Bachelor, 2019; Greene 1995; Landay y Wooten, 2012; Molomot y Levenson, 2014; Parks y Ryan, 2017; Silverstein, 2020; Zhang y Jia 2022, entre otros) han señalado el valor de utilizar el arte tanto en las clases de L1 como en las de L2 y, en particular, Parra, Otero, Flores y Lavallée (2018) y Zapata (2018) exploran su valor en las clases de lengua hereditaria. Una obra de arte como objeto de estudio ofrece múltiples posibilidades de interpretación y acercamiento al texto visual. Al valorar las observaciones de los grupos de estudiantes acerca de una obra de arte como parte de la construcción de conocimiento de la clase, quien enseña no solamente crea las condiciones para el fortalecimiento de la literacidad, sino también fomenta un ambiente más democrático y equitativo en el salón de clases (Landay, 2004).

Una forma de arte público de alto impacto dentro de México y Estados Unidos es el muralismo. El patrimonio del muralismo mexicano se ve todavía en los murales contemporáneos en Estados Unidos (v. gr., Whitney Museum of American Art, 2023), Latinoamérica y en otras partes del mundo (v. gr., Palangi, 2010). Al final de la Revolución Mexicana, a partir de 1920, el arte público —el muralismo— fue concebido como parte del proyecto educativo para fomentar la alfabetización y promover una conciencia nacional. José Vasconcelos, en su papel de Secretario de Educación Pública (1921-1924), y el grupo de muralistas de aquel tiempo tuvieron la visión de reflejar la historia mexicana en las paredes de los edificios públicos a través de los murales y así reforzar la identidad nacional del país, que estaba dividido tanto por los conflictos políticos y sociales surgidos de la Revolución como por las condiciones anteriores a esta (Rochfort, 1993). En la tradición del muralismo mexicano, muchos murales contemporáneos, en su rol de arte público, accesible por sus grandes dimensiones, son parte de los contextos sociales, políticos y culturales de los cuales emergen, y hacen referencia a estos. En los muros de la Suprema Corte de Justicia en la Ciudad de México, artistas como Luis Nishizawa, Leopoldo Flores e Ismael Ramos han explorado temas de la historia de la

justicia. Rafael Cauduro, en particular, presenta una visión crítica y desgarradora en su obra, terminada en 2009, *Un clamor por la justicia: siete crímenes mayores*. Por su parte, las muralistas mexicanas desde los años 30 hasta la fecha —entre otras, Aurora Reyes, Elena Huerta, Fanny Rabel, Rina Lazo y Maris Bustamente— han explorado a través de su arte temas como el México prehispánico, la Revolución Mexicana y la historia de los judíos (Comisarenco, 2014).

El muralismo mexicano posrevolucionario del siglo XX también influyó en el movimiento chicano de la década de 1960 en Estados Unidos de manera directa, ya que los diferentes artistas se identificaban con los problemas sociales, políticos y económicos que se plasmaron en los murales en México. Grupos como La Brocha del Valle y The Royal Chicano Art Force iniciaron un movimiento artístico y de derechos humanos que fue apoyado por el sindicato de United Farm Workers, creado por César Chávez. El movimiento muralista en Estados Unidos ha ido ampliándose y diversificándose con la inclusión de artistas de América Latina como el colectivo Mujeres Muralistas en San Francisco, California, fundado por Patricia Rodríguez, Graciela Carrillo, Consuelo Méndez, Irene Pérez y Susan Kelk Cervantes.

En el distrito Mission de San Francisco, desde la década de 1970, los grupos de artistas de origen chicano sincretizaron sus objetivos políticos y culturales a través de la expresión plástica. Los murales, como una forma de arte público de gran formato, se hicieron accesibles para el pueblo, quienes colaboraron con los muros de sus casas y negocios a fin de que los grupos de artistas transmitieran su mensaje de lucha social a la comunidad hispana, y también a la anglosajona y al mundo. Así, los murales se convirtieron en estandarte de la lucha social y también de la expresión identitaria. Además de los diseños precolombinos en el trabajo pictórico de estos grupos de artistas, la incorporación de la historia indígena muestra no solo la influencia de Rivera, Siqueiros y otros grandes muralistas de México, sino la intención de establecer una conexión entre la historia y el arte mexicanos y la historia de la comunidad chicana. Guerreros aztecas y mayas, templos prehispánicos, adornos tradicionales y, sobre todo, la imagen de la virgen de Guadalupe crean una continuidad histórica con México y Latinoamérica que fundamenta la identidad de la comunidad hispana en Estados Unidos. La expresión del orgullo étnico, así como la representación de la vida cotidiana de la comunidad, muestra la resistencia y contradicciones por las que han pasado para mantener su singularidad dentro de una cultura hegemónica y, de modo aún más importante, manifiestan la contracultura de la que son parte (Latorre, 2008).

El muralismo tiene características particularmente valiosas para una clase de español como lengua hereditaria. En primer lugar, la tradición muralista forma parte de la herencia cultural de los grupos de estudiantes hispanoparlantes. En segundo lugar, el valor de estudiar el muralismo en las clases de lenguas se centra

en su poder para hacer reflexionar al alumnado y ayudarlo a crear sus propias historias. Cuando el mural estudiado retrata la herencia de grupos de estudiantes, se presenta una oportunidad particularmente adecuada para apoyar el desarrollo de las habilidades interculturales y la conciencia crítica. Al navegar las aguas entre las costas de sus dos culturas y considerar críticamente sus representaciones, el estudiantado expande sus habilidades como mediador intercultural.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Como parte del currículum de nuestro curso de español avanzado para hablantes de herencia, las autoras diseñaron una unidad didáctica dirigida a los grupos de estudiantes inscritos en el curso de español avanzado para hablantes de herencia. El objetivo del curso era ayudar al grupo a desarrollar sus habilidades de lectura y escritura, particularmente en lo referente al manejo de registros lingüísticos formales e informales, ya que la investigación en el área ha demostrado que quienes son hablantes de herencia tienen problemas en su escritura formal y académica (Solé, 1981; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998; Achugar, 2003). El grupo constaba de 6 estudiantes (3 mujeres y 3 hombres) de descendencia caribeña (Puerto Rico y República Dominicana). Sus niveles de manejo de la lengua se colocan entre B2 y C2; la mitad del grupo nació en uno de esos países y cuenta con estudios parciales en su país de origen; la otra mitad nació y estudió en alguna escuela de Estados Unidos).

Como señalamos anteriormente, uno de los problemas en las clases para hablantes de herencia es encontrar temas que les permitan explorar cuestiones relevantes que fomenten habilidades de lectura y escritura. Debido a la existencia de un mural enfocado en el Caribe dentro de nuestro campus, decidimos desarrollar un ensamble multimodal en torno al tema de la identidad. El objetivo era explorar las ideas sobre el Caribe (particularmente sobre Puerto Rico) que se presentaban en el mural y la manera en que los grupos de aprendientes se conectaban a estas, las cuestionaban y proponían formas alternativas de representación.

El mural que utilizamos se titula *Raíces del Caribe*.³ La obra fue pintada por el artista plástico Jorge Luis Morales Torres en 1995 y constituye una de las mayores piezas de arte en las universidades públicas de Connecticut. Pintado sobre lienzo, el mural está colgado en la sala principal del Centro Estudiantil. Sus dimensiones son de aproximadamente 4.5 × 9 metros. En palabras del pintor, en el mural:

³ Véase Latin American, Latino, and Caribbean Center (LALCC). (2023). *Roots of the Caribbean Mural*. <https://www.ccsu.edu/lalcc/roots-caribbean-mural>

[Yo] Represento la historia del Caribe a través del realismo social. Represento importantes figuras que pelearon por los derechos del pueblo, por la integridad y la moralidad de gobernar su propio destino y la representación de la gente humilde que carga la economía de su país en la espalda. El trabajo puede ser leído como si tuviera párrafos desde los cuales podemos leer el uso de la ropa, formas de vida, la industrialización agraria, la esclavitud, la religión, las clases sociales, la música, la economía, tradiciones y costumbres y los grandes personajes que le han dado forma a la historia del Caribe (2021, p. 2. Traducción nuestra).

Debido al carácter didáctico de este artículo, va más allá de nuestros objetivos describir en profundidad los resultados de nuestra intervención pedagógica, los cuales se expondrán en artículos en el futuro. Sin embargo, podemos decir que, en el trabajo final, los grupos de estudiantes apreciaron la oportunidad de observar el mural y aprender sobre él; reportaron que el mural fue motivo de orgullo, apreciación y curiosidad sobre su identidad caribeña, e identificaron referencias culturales e históricas que les ayudaron a aprender sobre aspectos de la cultura e historia del Caribe que no sabían. El mural también les mostró diferentes historias que reflejan la cultura multifacética del Caribe; sin embargo, algunos integrantes de cada grupo notaron que la representación de las mujeres y de los grupos indígenas es muy limitada. Estas reflexiones les ayudaron a profundizar en el cuestionamiento de los desequilibrios de poder entre *razas*, ya que ciertas actividades, vestimentas o figuras históricas no son representadas o no se enfatizan lo suficiente. Las tensiones entre el campo y la industria, la tradición y la modernidad también fueron discutidas, así como la ausencia de grupos de ciudadanos *de a pie* en su lucha por triunfar bajo circunstancias desfavorables: discriminación, pobreza, falta de recursos educativos y lingüísticos, etcétera. Las reflexiones finales de los grupos de aprendientes expresan sus opiniones ante los desequilibrios de poder que sufren como grupos minoritarios y que el mural les ha ayudado a externalizar. Sin embargo, los grupos de estudiantes no se detienen allí y expresan las maneras en las que pueden ejercer su agencia y fungir como mediadores interculturales. La siguiente cita muestra el posicionamiento del alumnado con respecto a su identidad originaria del Caribe:

El mural representa muy profundamente la historia del Caribe. Como puertorriqueño, me dio mucho orgullo ver cosas que representan mi país, en realidad me hizo muy feliz. Pero lo que de verdad me tocó es que soy parte de algo mucho más grande que mi país de origen, soy parte del Caribe (Estudiante 01).

El comentario de Estudiante 01 refleja el rol que el mural tuvo en la concientización de su herencia. El grupo observó que el mural es una de las pocas representaciones de sus culturas que ha visto en el campus. Por tanto, se puede decir que el mural, al estar colocado en un lugar céntrico y público en el campus universitario, funge como voz de resistencia contra una narrativa singular de homogeneización cultural.

La unidad estuvo conformada por cuatro sesiones elaboradas según el modelo de *Learning by Design* ya explicado; la presentamos como un ejemplo que puede ser extrapolado a otras intervenciones pedagógicas que tengan piezas de arte muralista como centro del ensamble multimodal. Las preguntas orientadoras que introducimos en las cuatro etapas ayudarán a los grupos de enseñantes a desarrollar su planeación y a elaborar actividades didácticas.

Etapas 1. Experimentar lo nuevo y lo desconocido

En este paso, el objetivo es ayudar a quienes aprenden a reflexionar sobre el conocimiento que ya tienen y acercarlos a información nueva. Los grupos de estudiantes observaron el mural de forma cercana y discutieron en equipo las personas, los objetos, las actividades, los lugares, los valores, las creencias y los símbolos que ahí se representan. Se utilizaron adaptaciones de los siguientes materiales pedagógicos del Project Zero (Harvard Graduate School of Education, 2022):

- “Ver, pensar y preguntarse”: actividades que ayudan al alumnado a hacer observaciones, entender e interpretar la obra.
- “Capturar la complejidad lentamente”: actividades que piden a los grupos de aprendientes buscar elementos, captar detalles, explicar la complejidad y cuestionar el objeto de estudio.

En esta fase, los grupos de estudiantes expresaron el conocimiento que tenían sobre lo representado en el mural, y cuando había alguna duda se resolvía de forma colectiva, ya sea a través de la información que poseía alguno de los integrantes o en búsquedas en Internet. En esta etapa, quienes enseñan deben enfocarse en estructurar la experiencia de los grupos de estudiantes a través de la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo ayudar a que el alumnado se aproxime al mural desde un punto de vista personal y directo?

Etapa 2. Conceptualizar significados a través de su clasificación en términos o categorías conocidos y a partir de teorías: El lenguaje pictórico del mural

En el segundo paso, el objetivo es que el estudiantado se acerque al mural de forma conceptual, aprendiendo el lenguaje pictórico. Utilizando una lista de conceptos teóricos, los estudiantes discutieron técnicas de composición, colores, texturas, repetición, escala, proporción, uso de planos, ritmo, etcétera, para analizar los efectos de esos elementos en el mural y en quienes observaban. Los elementos se analizaron en lo individual y en conjunto para identificar las historias, mitos, creencias, y valores presentes en el mural para tratar de entender las intenciones del pintor y el mensaje que deseaba transmitir.

Se recomienda que, en la etapa de la conceptualización, los hallazgos de los grupos de estudiantes sean discutidos en forma colectiva y registrados, para poder ser reutilizados posteriormente en la fase de aplicación/creación. Las siguientes preguntas orientadoras pueden ayudar a quienes enseñan a desarrollar actividades que ayuden a los grupos de aprendientes a identificar lo que ven y a utilizar el lenguaje teórico aprendido en este segundo momento: ¿qué mitos/historias reconoces?; ¿qué objetos o figuras tienen más énfasis?; ¿cómo lo sabes?; ¿a través de la repetición, del uso de planos, la escala y proporción, los colores, etcétera? Considera cómo los elementos funcionan juntos. ¿Por qué piensas que el pintor tomó esas decisiones?; ¿cuál es el efecto en la audiencia?

Etapa 3. Analizar funcional y críticamente

En la tercera etapa, el objetivo es que los grupos de estudiantes aprendan a analizar la obra a nivel funcional (por ejemplo, los elementos que la componen y la relación que guardan entre ellos), pero también de forma crítica, para determinar las perspectivas de los intereses que se plasman en el objeto de estudio. En esta fase, quienes enseñan deben tener cuidado en seleccionar materiales que ayuden a hacer la exploración de ambas maneras. En nuestro caso, decidimos dar al alumnado un discurso ofrecido por Morales Torres (2021), junto con una guía desglosada de los elementos y figuras históricas y culturales que aparecen en el mural. Además, vieron el video del discurso “El peligro de la historia única” de Adichie (2009). Estos dos textos ayudaron a los grupos de estudiantes a discutir perspectivas sobre el Caribe y cómo se relatan estas perspectivas, y por quién, además de brindarles una entrada para profundizar en su exploración del mural y los temas de identidad que se desprendieron del ensamble multimodal. En esta fase, las siguientes preguntas orientadoras ayudarán a los docentes a diseñar materiales que profundicen en el análisis del mural y expandan el conocimiento del estudiantado: ¿qué tipo de texto

van a utilizar con los grupos de aprendientes para darles más información sobre la obra? (¿Un texto escrito?, ¿audio?, ¿adaptado para el nivel lingüístico del grupo de estudiantes?) ¿Qué tipo de investigación hará el alumnado para ampliar su conocimiento sobre los temas o personajes en el mural?

Etapa 4. Aplicar y crear

En la última etapa, el objetivo es que el alumnado aplique lo que ha aprendido de forma adecuada al contexto, y que aplique maneras innovadoras y creativas para crear nuevos significados y tener un impacto práctico en el mundo. Los docentes deben enfocarse en desarrollar actividades que les permitan a los grupos de estudiantes demostrar lo que han aprendido de forma *multimodal* (por ejemplo, ensayos, carteles, videos, podcasts), en donde tengan que usar sus habilidades lingüísticas de forma integral. En nuestro caso, los grupos de estudiantes tuvieron que desarrollar un ensamble que incluía piezas de escritura (ensayos y reflexiones), así como la propuesta de un mural que respondiera a los problemas que identificaron en *Raíces del Caribe*.

Consideraciones en el desarrollo de una unidad multimodal

Como en toda unidad didáctica, es necesario que el ensamble multimodal utilizado esté alineado con los objetivos pedagógicos. Para ser congruentes con los lineamientos interculturales, los materiales tienen que dar al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre la cultura meta y la propia, ofreciéndoles criterios para evaluar las dos culturas a fin de lograr que trabajen la dimensión de la conciencia crítica cultural. Por último, la evaluación del desempeño de los grupos de estudiantes debe ir más allá de actividades gramaticales y darles la oportunidad de desarrollar proyectos multimodales que incluyan tanto diferentes modos de comunicación (por ejemplo, lo *interpersonal*, *interpretativo* y *presentacional* del American Council on the Teaching of Foreign Languages), como medios (videos, pintura, música, carteles, folletos, páginas web, podcasts, materiales electrónicos, etcétera).

CONCLUSIONES

Como describimos arriba, quienes son hablantes de herencia tienen necesidades pedagógicas específicas dentro del salón de clases de español, a la vez que poseen un enorme potencial como mediadores interculturales; sin embargo, el contexto

de desplazamiento lingüístico y de homogenización cultural dentro del sistema escolar hace que sus habilidades de mediación se vean limitadas. El conocimiento innato debe ser hecho explícito para que los grupos de estudiantes puedan funcionar como puentes entre una y otra cultura, y este es el primer paso hacia la conscientización. Como señaló Freire (1970) en *Pedagogía del oprimido*, las personas necesitan comprender el mundo que les rodea y describir los problemas causados por las limitaciones a las que están sujetas por sus circunstancias, para finalmente entender que son agentes transformadores. Por otra parte, el concepto de conciencia crítica cultural de Byram (1997) nos indica cómo ayudar a los grupos de estudiantes a entender y evaluar las prácticas, productos y perspectivas de las culturas a las que pertenecen y poder aplicar este conocimiento en la mediación intercultural. La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples según el modelo de *Learning by Design* ayuda al alumnado a trabajar ambos elementos, mientras que el arte muralista potencia la capacidad de analizar significados en distintos niveles a través del uso de distintos sistemas semióticos. Los murales narran historias, y este mundo narrado, a su vez, le permite al estudiantado desarrollar la suya propia, en la que se representan una forma alternativa al discurso dominante (Park, 2011). Por lo tanto, el arte muralista es un punto de enganche para la reflexión y para la resistencia ante la homogenización cultural.

Por ello, la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples constituye una valiosa herramienta dentro del salón de clases. Si nuestro objetivo es empoderar a los grupos de estudiantes en el manejo de múltiples sistemas de significación para “leer la palabra y el mundo” (Freire y Macedo, 1987) con el fin de ejercitar su potencial y sus derechos, es imprescindible explorar el uso didáctico de los enfoques multimodales y de alfabetizaciones múltiples, en particular en la interacción con el arte público.

BIBLIOGRAFÍA

- Achugar, M. (2003). Academic Registers in Spanish in the U.S. A Study of Oral Texts Produced by Bilingual Speakers in a University Graduate Program. En A. Roca y C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States* (pp. 213-234). Georgetown University Press.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (s. f.). *World Readiness Standards for Learning Languages*. <https://www.actfl.org/uploads/files/general/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>
- Adichie, C. (2009). The Danger of a Single Story [Video]. TED. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

- Bomgaars, J. y Bachelor, J. W. (2019). Visual Thinking Strategies: Exploring Artwork to Improve Output in the L2 Classroom. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5 (1), 1-34.
- Bowles, M. (2011). Measuring Implicit and Explicit Knowledge: What Can Heritage Language Learners Contribute? *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2), 247-271.
- Bull, G. y Anstey, M. (2019). *Elaborating Multiliteracies Through Multimodal Texts: Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Routledge.
- Busch, D. (2022). Intercultural Mediation. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 106. <http://centerforinterculturaldialogue.org>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. *Heritage Language Journal*, 2 (1), 1-25.
- Central Connecticut State University Latin American, Latino and Caribbean Center. (s.f.). *Roots of the Caribbean Mural*. <https://www.ccsu.edu/lalcc/roots-caribbean-mural>
- Comisarenco, D. (2014). *Eclipse de siete lunas: mujeres muralistas en México*. Artes de México.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. Palgrave Macmillan.
- Ducar, C. (2006). *(Re)presentations of United States Latinos: A Critical Discourse Analysis of Spanish Heritage Language Textbooks* [Tesis de doctorado sin publicar]. The University of Arizona.
- Fantini, A. (1997). El desarrollo de la competencia intercultural: Una meta para todos. En M. C. Colombi, y F. Alarcón, (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 206-221). Houghton Mifflin.
- Freire (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Fuentes, R. (2018). Una exploración de la conciencia crítica intercultural y de la identidad de los hablantes de herencia del español a través de las crónicas literarias. *Sincronía*, 73, 244-265.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. Jossey-Bass.
- Harvard Graduate School of Education (2022). *Project Zero’s Thinking Routine Toolbox*. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

- Hubard, O. (2007). Complete Engagement: Embodied Response in Art Museum Education. *Art Education*, 60(6), 46-56. 10.1080/00043125.2007.11651133
- Instituto Cervantes (2023). Interculturalidad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Kagan, O. (2012). Intercultural Competence of Heritage Language Learners: Motivation, Identity, Language Attitudes, and the Curriculum. En *Proceedings of the Second Intercultural Competence Conference* (vol. 2, pp. 72-84), University of Arizona.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge University Press.
- Landay, E. (2004). Performance as the Foundation for a Secondary School Literacy Program. En A. Ball y S. Freedman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (pp. 107-128). Cambridge University Press.
- Landay, E. y Wooten, K. (2012). *A Reason to Read: Linking Literacy and the Arts*. Harvard Education Press.
- Latorre, G. (2008). *Walls of Empowerment. Chicana/o Indigenist Murals of California*. University of Texas Press.
- Leeman, J. (2005). Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Leeman, J. y Martínez, G. (2007). From Identity to Commodity: Ideologies of Spanish in Heritage Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 35-65.
- Leeman, J. (2012). Investigating Language Ideologies in Spanish for Heritage Speakers. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science* (pp. 43-59). Georgetown University Press.
- Molomot, L. y Levenson, C. (2014). Visual Literacy: Rethinking the Role of Art in Education [Video]. Yale Center for British Art. <https://vimeo.com/92872179>
- Morales Torres, J. (23 de septiembre de 2021). *Plenary session. Celebrating Jorge Morales' Roots of the Caribbean Mural: A One-day Conference*. Central Connecticut State University Latin American, Latino and Caribbean Center.
- Palangi, N. (2010). Influencias del muralismo mexicano en otras latitudes: Similitudes entre la pintura revolucionaria de Irán y México. *Crónicas. El Muralismo. Producto de la Revolución Mexicana en América*, 13. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/cronicas/article/view/17308>
- Park, M. (2011). Identity and Agency Among Heritage Language Learners. En K. Davis (Ed.). *Critical Qualitative Research in Second Language Studies: Agency and Advocacy* (pp. 171-207). Information Age Publishing.
- Parks, L. y Ryan, C. (Eds.). (2017). *Integrating the Arts: Creative Thinking About the FL Curricula and Language Program Direction*. Cengage.

- Parra, M. L., Otero, A., Flores, R. y Lavallée, M. (2018). Designing a Comprehensive Curriculum for Advanced Spanish Heritage Learners: Contributions from the Multiliteracies Framework. En G. Zapata y M. Lacorte (Eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning* (pp. 27- 66). Springer.
- Potowski, K., Jegerski, J. y Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning*, 59(3), 537-579. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x>
- Rochfort, D. (1993). *Mexican Muralists: Orozco, Rivera, Siqueiros*. Chronicle Books.
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual*. Teachers College Press.
- Sharma, S. A. y Christ, T. (2017). Five Steps Toward Successful Culturally Relevant Text Selection and Integration. *The Reading Teacher*, 71(3), 295-307.
- Silverstein, L. (2020). *Arts Integration and Differentiated Instruction*. <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/arts-integration-and-differentiated-instruction/>
- Solé, Y. (1981). Consideraciones pedagógicas en la enseñanza del español a estudiantes bilingües. En G. Valdés, A. Lozano, y R. García-Moya (Eds.), *The Teaching of Spanish to Hispanic Bilinguals: Issues, Aims, and Methods* (pp. 21-29). Teachers College..
- Unesco (s.f.). *Diversidad de las expresiones culturales*. <https://es.unesco.org/creatividad/interculturalidad#:~:text=Interculturalidad%3A%20Se%20refiere%20a%20la,di%C3%A1logo%20y%20del%20respeto%20mutuo.>
- U.S. Census Bureau (s. f.). *Quick Facts*. <https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US/RHI725222>
- Valdés, G. (1997). The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-speaking Students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. En M.C. Colombi, y F.X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Valdés, G. y Geoffrion-Vinci, M. (1998). Chicano Spanish: The Problem of the “Underdeveloped” Code in Bilingual Repertoires. *Modern Language Journal*, 82(4), 473-501.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Kreeft Peyton y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future* (pp.37-77). Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (2006). The Foreign Language Teaching Profession and the Challenges of Developing Language Resources. En G. Valdés, J. Fishman, R. Chávez, y W. Pérez (Eds.), *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California* (pp. 108-139). Multilingual Matters.

- Whitney Museum of American Art (2023). *Vida americana: Mexican Muralists Re-make American Art, 1925-1945*. <https://whitney.org/exhibitions/vida-americana>
- Zapata, G. C. (2018). A Match mMade in Heaven: An Introduction to Learning by Design and Its Role in Heritage Language Education. En G. C. Zapata y M. Lacorte (Eds.), *Multiliteracies Pedagogy and Language Learning* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Zapata, G. C. (2022). *Learning by Design and Second Language Teaching. Theory, Research and Practice*. Routledge.
- Zhang, Y. y Jia, S. (2022). A Study on the Effects of Language and Visual Art Integrated Teaching on Language Learning Performance and Satisfaction of Ethnic Minority Students in China. *Frontiers in Psychology* 13:1048635. 10.3389/fpsyg.2022.1048635. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1048635/full>