

Miguel Corella Lacasa,
Wenceslao García Puchades (eds.)

El disenso

*Estética, política y
filosofía de la educación*

El disenso

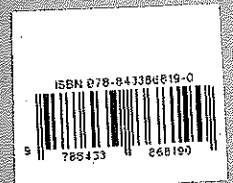
*Estética, política y
filosofía de la educación*

Sea en el territorio de la política, la educación o la cultura, el consenso se ha presentado como el ideal a alcanzar. Sin embargo y frente a las concepciones deliberativas de la política que identifican consenso y democracia, autores como Ernesto Laclau han considerado que el modelo consensual atenta contra la esencia conflictiva de la democracia.

Este libro aborda el disenso desde diversos puntos de vista que se agrupan en dos grandes bloques. El de las relaciones entre estética y política analiza propuestas artísticas que van desde el cine de los Straub al género de los videojuegos. Con ello, se ponen a prueba categorías como disenso, antagonismo o agonismo y se revisan los postulados estéticos y filosóficos de autores como Chantal Mouffe y Jacques Rancière.

El bloque dedicado a la filosofía de la educación revisa propuestas educativas inspiradas en Rancière y Mouffe. Los cinco capítulos que lo componen conjugan el análisis filosófico del disenso y sus posibilidades pedagógicas con el estudio de propuestas prácticas, ensayando modelos de buenas prácticas para aplicar la idea de disenso a la educación y convertir las aulas en lugares para la formación de la ciudadanía democrática en el respeto de la diversidad y la diferencia.

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Diseño de cubierta: Josemaría Medina
Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Miguel Corella Lacasa
Wenceslao García Puchades
(eds.)

El disenso
Estética, política
y filosofía de la educación

GRANADA
2021

COLECCIÓN FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO
SERIE ENSAYOS

Directores: Luis Sáez Rueda, Óscar Barroso Fernández y Javier de la Higuera Espín.

Consejo Asesor: Remedios Ávila (UGR); María Eugenia Borsani (U. de Comahue-CEAPEDI, Argentina); Antonio Campillo (U. de Murcia); Victoria Camps (UAB); Germán Cano (U. de Alcalá de Henares); Pedro Cerezo (Real Academia de CC. Morales y Políticas); Andrés Covarrubias (PUC de Chile); Manuel Cruz (U. de Barcelona); Roberto Esposito (Instituto de Ciencias Humanas, Italia); Marina Garcés (U. de Zaragoza); Juan Francisco G. Casanova (UGR); Alain Jugnon (Nantes); Johannes Kabatek (U. Zürich, Suiza); Fernando M. Manrique (UGR); José Luis Pardo (U. Complutense de Madrid); Paulina Rivero (UNAM, México); Johannes Rohbeck (U. de Dresden, Alemania); Miguel Villamil (U. de San Buenaventura, Colombia).

DE LA PARTICIPACIÓN AL AGONISMO: PRÁCTICAS ARTÍSTICO-POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE ECONOMÍA, INDUSTRIA Y COMPETITIVIDAD. HAR2017-85230-R



© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

Campus Universitario de Cartuja
Colegio Máximo, s.n., 18071, Granada
Telf.: 958 243930-246220
Web: editorial.ugr.es

ISBN: 978-84-338-6819-0

Depósito legal: Gr./740-2021

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Fotocomposición: María José García Sanchis. Granada

Diseño de cubierta: Josemaría Medina Alvea. Granada

Imprime: Gráficas La Madraza. Albolote. Granada

Printed in Spain

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley

PRÓLOGO: *El disenso. Estética, política y filosofía de la educación.*

Miguel CORELLA LACASA / Wenceslao GARCÍA PUCHADES 9

ESTÉTICA Y POLÍTICA

1. «Agonismo, apuntes para la historia de un concepto estético y político». Miguel CORELLA LACASA, *Universitat Politècnica de València*. 25
2. «Antagonismos y oposiciones reales en el cine de Danièle Huillet y Jean-Marie Straub». Antonio RIVERA, *Universidad Complutense de Madrid* 51
3. «Walter Benjamin y Douglas Crimp. Teoría y crítica de la modernidad fotográfica». Eduardo MAURA, *Universidad Complutense de Madrid* 75
4. «Ludopolítica: el videojuego como marco de creación subversiva». Jorge FERNÁNDEZ GONZALO, *Universidad Complutense de Madrid* 105
5. «Entre la política y lo político: creaciones audiovisuales para una democracia radical». Lorena RODRÍGUEZ MATTALÍA, *Universitat Politècnica de València* 127
6. «Populismos, soberanía y la tentación rojiparda». Jaime PAULINO CUENCA, *Universitat de València* 151
7. «Articular resistencias hoy: el caso de Entrebarris y el derecho a la ciudad». Mijo MIQUEL, *Universitat Politècnica de València* 179

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

8. «La emancipación educativa y el arte de vivir según Rancière». Didier MOUREAU, *Universidad París 8* 199
9. «La educación en el disenso en la formación del profesorado» Louise FERTÉ. *ESPE de Lille, France* 217
10. «Los tres imposibles freudianos y la mediación en la emancipación». Buenaventura MARCO, *Universitat de València* 239
11. «Conflicto, materialidad y enseñanza del inglés en Nazaret». Luis S. VILLACAÑAS DE CASTRO, *Universitat de València*. 265
12. «La educación democrática basada en conflictos: una propuesta para maestros y maestras en formación». Elvira ASENSI y Wenceslao GARCÍA PUCHADES, *Universitat de València*. 287

CONFLICTO, MATERIALIDAD Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN NAZARET

LUIS S. VILLACAÑAS DE CASTRO

Universitat de València

1. TESIS

- I. El aprendizaje lo es siempre de un sujeto respecto de un objeto.
- II. En la educación hay lugar para el conflicto: el que acompaña al encuentro entre el objeto y el sujeto.
- III. El profesorado es responsable de que el encuentro entre el sujeto y el objeto desemboque en aprendizaje y de que el conflicto desemboque en una relación de conocimiento. El conflicto existe, pero ha de ser resuelto. Para lograr esta pacificación, el profesorado interviene sobre la materialidad del espacio educativo, que incluye tanto la letra del currículo como los recursos materiales que lo actualizan en el tiempo y el espacio.
- IV. Organizándolo la materialidad del espacio educativo, el profesorado negocia, canaliza, guía, acelera o ralentiza la relación entre el objeto y el sujeto; pone diques, murallas, parapetos, abre y cierra compuertas y, a veces, señala el campo abierto. En su trabajo, el profesorado abraza todo el espectro de la materialidad. Crea mundos. Trabaja con cosas (Biesta, 2010; Latour, 2007).
- V. Lo peor que le puede pasar al profesorado es que el alumnado lo identifique como parte del conflicto que este último mantiene con el objeto de conocimiento. El profesorado no crea ese conflicto, tan solo lo organiza (para resolverlo) y no debe formar parte de él. No es posible aprender cuando el profesorado es un enemigo, ni siquiera si es un adversario. El profesorado ha de estar, siempre, *de parte del alumnado* (Neill, 1960-1996), pero eso no se hace solo con palabras.
- VI. En educación, la relación de antagonismo se produce cuando el alumno proyecta el conflicto que tiene con el objeto de conocimiento sobre el profesorado, de manera que lo convierte en un conflicto entre sujetos.

- VII. En educación, la relación de consenso se produce cuando el profesorado eclipsa el objeto con su subjetividad, con su autoritarismo o con su carisma; lo silencia y pacta con el alumno en su nombre.
- VIII. En educación, la relación de agonismo se produce cuando el profesorado se mantiene capaz de intervenir positivamente en el conflicto que ha organizado entre el sujeto y el objeto para que desemboque en una relación de conocimiento.
- IX. El profesorado interviene sobre la materialidad, no sobre la subjetividad (ni la suya ni la del alumno); es completamente activo sobre la materialidad (como lo es un constructor y un arquitecto) e, idealmente, será pasivo con la subjetividad.
- X. Cuando el profesorado actúa sobre la subjetividad, tiende a reducir la materialidad del aula a la voz, la mente y el libro, los tres elementos que, según Luke (1992-2018, p. 118), tradicionalmente han limitado la educación desde un punto de vista material. En cambio, cuando el profesorado actúa sobre la materialidad inunda el aula de señales y herramientas (Vygotsky, 1978) para que el alumnado penetre la objetividad. El profesorado no le descubre el objeto al alumno, sino que dispone y colabora dentro de un mundo que haga posible su descubrimiento.
- XI. Como el aprendizaje se da solo entre un sujeto y un objeto, nada de lo que el profesorado le diga al alumno acerca del objeto tendrá la más mínima consecuencia sobre el aprendizaje. La educación consiste en generar una situación de aprendizaje (colectivo) más que en garantizar ciertos conocimientos. Es preferible que el alumnado penetre solamente las capas superficiales de un objeto a que lo envuelva con palabras prestadas.
- XII. Junto con la imaginación pedagógica necesaria para visualizar un currículo y materializarlo en un tiempo y un espacio, la cualidad fundamental del profesorado es la paciencia. Winnicott (1971) habló del psicoanalista de manera similar. La paciencia consiste en respetar el tiempo objetivo de la relación de conocimiento. La prisa, en cambio, la induce la pretensión de que esa relación se puede acelerar al intervenir sobre el sujeto con palabras.

2. MATERIALIDAD EN NAZARET: URBANISMO Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Nazaret es uno de los barrios más desfavorecidos de la ciudad de Valencia. Cucó i Giner (2016) lo definió como un barrio marginado, no marginal, con lo que reflejó su particular idiosincrasia. Por un lado, se trata de una barriada maltratada desde fuera, por los gobiernos locales, que

durante casi trescientos años han sido incapaces de articularla urbanísticamente con el resto de la ciudad. A pesar de estar a escasos cinco kilómetros en línea recta del centro, hay fronteras materiales e inmateriales que todavía los separan. Por otra parte, se trata de un barrio que se ha mantenido activo y cohesionado en su interior a través de una intensa red asociativa y vecinal, que desde la década de 1970 ha logrado que Nazaret no caiga en la marginalidad a pesar de los graves problemas que sufre.

Tanto Cucó i Giner (2016) como el informe encargado por el Servicio de Bienestar Social e Integración del Ayuntamiento de Valencia (Ajuntament de València, 2017) apuntan que el factor clave en la historia de Nazaret ha sido la dimensión espacial; o, mejor dicho, el hecho de que no se haya encontrado nunca una solución urbanística a su aislamiento relativo. El barrio nació en el año 1720 con una pequeña comunidad de pescadores, agricultores y trabajadores del puerto que se asentaron en torno al lazareto —de ahí su nombre— en el que «mercancías y marineros pasaban la cuarentena» (Ajuntament de València, 2017, p. 9). Se unió al término municipal de Valencia en 1877 y su integración se intensificó durante las primeras décadas del siglo xx, impulsada por los intereses de la burguesía local y el atractivo de sus playas, tan visitadas como las de la Malva-rosa y del Cabanyal (barrios con los que parecía que Nazaret iba a compartir suerte y destino); pertenecen a esa época las primeras redes de tranvía, caminos (Camí Nou) y puentes (Pont de les Drassanes, de 1911). Esa dinámica se quebró con la Guerra Civil, cuyos bombardeos se centraron en la zona portuaria y dañaron el barrio. Después, en la posguerra, se sucedieron las riadas de 1949 y 1957, que afectaron especialmente al barrio porque se encontraba en el último tramo del río.

El desarrollismo de los años sesenta impuso un uso industrial —esto es, no residencial—, con lo que llegaron los almacenes del puerto, los ruidos, las fábricas de aceite y sus vertidos contaminantes, que dificultaron la creación de un espacio comunitario. A partir de esa década se sucedieron las intervenciones que hoy explican parte de su degradación y el aislamiento. Se construyeron la V-30 y el trazado ferroviario que encierran Nazaret por el oeste. Por otra parte, en 1985 se amplió el puerto, que borró su playa de un plumazo y, en la década de 1990, por el oeste se expropiaron (ilegalmente) los terrenos de huerta para construir una zona de actividades logísticas portuarias que nunca se logró ejecutar. Por el norte, no se dio al barrio acceso al Jardín del Turia, a pesar de tenerlo a pocos metros, y se empleó el cauce del río como desagüe de las industrias y de la ciudad. Hoy permanecen las aguas estancadas justo antes del Pont de les Drassanes. Finalmente, cuando se organizó el circuito de Fórmula 1 —en la primera década del siglo xxi—, el trazado se llevó a escasos metros de las fincas

y se cortó el acceso norte, lo que dificultaba que, cuando se celebraba el gran premio, los vecinos saliesen en coche de su propio barrio. Todo ello se puede consultar en Cucó i Giner (2016) y Ajuntament de València (2017).

A partir de los años noventa, la inercia de marginación que Nazaret había sufrido se canalizó a través de políticas urbanísticas neoliberales que afianzaron la dimensión espacial de la exclusión social. La marginación histórica de Nazaret tomó, entonces, la forma de planes urbanísticos que contribuyeron a que buena parte de los males derivados del neoliberalismo se concentrasen en barrios gueto como Nazaret, «donde se experimentan con más intensidad los efectos de la restructuración de la economía, los recortes del Estado del bienestar y la negación de acceso a determinados derechos ciudadanos» (Cucó i Giner, 2016, p. 152). La política de grandes eventos, el abandono de los barrios populares y la creación paralela de otros de clase media-alta (o directamente de alto *standing*, como el entorno de la avenida de Francia) contribuyeron a la fragmentación urbanística, social y cultural de la ciudad de Valencia.

Como vemos, las decisiones tomadas tras los bombardeos de la Guerra Civil y durante los años sesenta impusieron una tendencia intensificada en los cincuenta años siguientes. En este sentido, la estrategia política de la Administración ha priorizado siempre los intereses del puerto de Valencia sobre los de los habitantes presentes y futuros de Nazaret. Una y otra vez se ha sacrificado el bienestar de los vecinos a cualquier otra demanda que entrase en competencia, sobre todo —pero no solo— con las portuarias. Podemos decir que el barrio de Nazaret existe como fenómeno físico y material, como un agregado de calles, personas y casas, pero su existencia no se ha traducido en proyectos urbanísticos que lo hayan tenido en cuenta. Sometido siempre a las necesidades del puerto, Nazaret es una isla unida materialmente a Valencia, pero desconectada urbanísticamente de ella. Sus habitantes reciben ayudas a título individual (menos de las necesarias, en cualquier caso), pero las decisiones políticas se toman como si Nazaret no tuviera la entidad propia de un barrio de Valencia o, al menos, como si solo fuera a tenerla a corto plazo. Hasta ahora, la política no ha protegido ni proyectado su existencia hacia el futuro.

Obviamente, el problema para los sucesivos Gobiernos locales de Valencia es que, pese a todo, la gente siguió y sigue viviendo en Nazaret. Durante la última mitad del siglo xx y las primeras décadas del xxi, el barrio ha dado muestras de una fortaleza insospechada. Nada impidió que, durante los años cincuenta y sesenta y a pesar de su progresivo aislamiento y su perfil industrial, Nazaret creciese con inmigración andaluza y de otras zonas de España, que asentó sus chabolas en la playa y en los terrenos que las obras del puerto fueron ganando al mar. Nada impidió que, a medida

que los pobladores originales de las llamadas *casitas de papel* —viviendas endebles de protección oficial, erigidas durante los años cincuenta para las familias desplazadas por las riadas de 1949 y de 1957— las abandonaron, las habitaran otros habitantes sin recursos, en su mayoría de etnia gitana. Y nada impidió, finalmente, que, a pesar del continuo deterioro sufrido durante la crisis económica de 2007 —«hoy en día [...] el aislamiento físico y el estigma que arrastra Nazaret asfixian la actividad económica y compromete la generación de oportunidades para sus habitantes» (Ajuntament de València, 2017, p. 15)—, nueva población se asentase y Nazaret se convirtiera, como resultado, en un barrio de acogida para inmigrantes de pocos recursos. De ello da testimonio que hoy la tasa de población extranjera en Nazaret es el 15,9 % de la población (en el conjunto de la ciudad de Valencia es el 12,3 %); los inmigrantes provienen en buena medida de Rumanía (34,2 %, muchos de ellos de etnia gitana), de África (26,1%, sobre todo de Nigeria), Latinoamérica (16,5 %) y Asia (8 %, sobre todo de Pakistán). Además del apoyo ofrecido por los miembros de estas comunidades residentes en el barrio, la nueva población inmigrante encuentra en Nazaret vivienda barata si bien en condiciones precarias, pues abunda el chabolismo y la ocupación. De forma paralela, durante la última década se ha producido la salida de familias de clase media o media-baja.

En conclusión, confluyen varios factores para hacer de Nazaret un ejemplo de que la gestión neoliberal del espacio urbano conspira para que las comunidades más desfavorecidas (en este caso la población inmigrante y romaní) acaben coincidiendo en un barrio periférico, mal comunicado desde siempre y poco preparado para sostener y facilitar la integración de comunidades vulnerables. Hay que gestionar la diversidad cultural en Nazaret en un horizonte estrecho y de extrema precariedad, lo cual acaba dificultando la cooperación y el enriquecimiento entre las diferentes comunidades que lo habitan (Ajuntament de València, 2017, p. 68). Como apunta Cucó i Giner (2016), estamos ante el fatal acoplamiento entre la degradación urbana y la vulnerabilidad social. Los datos reflejan hasta qué punto esta última se ha extendido: el 30,4 % de la población de más de dieciséis años está en paro o trabaja en empleos precarios, no regulares o directamente ilegales, y el 35,7 % de los adultos no ha acabado la educación primaria en España o en su país de origen. En contraste, la misma categoría apenas alcanza el 18 % en la ciudad de Valencia en su totalidad. Para más información, la tasa de habitantes con estudios universitarios en Nazaret es de solo el 4,4 %, la más baja de la capital.

Por otra parte, de las 692 intervenciones realizadas durante el 2016 por el Centro Municipal de Servicios Sociales del distrito Poblats Marítims, más de la mitad se destinó a habitantes de Nazaret, barrio que

pertenece a ese distrito. Ese organismo desarrolló 168 intervenciones relacionadas con la falta de medios para la subsistencia y aplicó 243 ayudas para gastos derivados de «necesidades básicas», 65 destinadas a pagar la luz, 54 al alquiler, 51 al agua y 35 a cubrir prótesis dentales y auditivas. Todo ello evidencia «el nivel de necesidad de las personas que acuden al CMSS» (Ajuntament de València, 2017, pp. 57-58).

Respecto a la juventud, cabe decir que el efecto de cierre con el que la materialidad del barrio envuelve a los habitantes de Nazaret (a modo de burbuja) refuerza todavía más la identificación plena y acrítica de la juventud con comportamientos, situaciones y modos de vida derivados de la situación global de exclusión que afecta al barrio. En otras circunstancias el hecho de vivir en Nazaret sería compatible con toda una variedad de formas de vida; hoy en día, en cambio, esta pertenencia queda fuertemente asociada a rasgos que se relacionan directamente con la exclusión social. El informe desarrollado por el Ajuntament de València (2017, pp. 66-67) identifica así una doble tendencia, que se agrava con miembros de la comunidad gitana: hay jóvenes cuya identidad está fuertemente asociada al barrio (que se establece como un destino), pero que han desarrollado «una subcultura específica de tipo marginal» que forma parte de lo que, para ellos, necesariamente significa ser de Nazaret. La naturalización del vínculo arbitrario entre la pertenencia al barrio y la cultura de marginalidad crea recelo y desconfianza mutua entre sus habitantes y los del resto de la ciudad, y resulta en la incomprensión y el empobrecimiento mutuo. «La dispersión urbana, el aislamiento, la falta de accesos al barrio y falta de contacto con el resto de la ciudad —insiste el informe— pueden desembocar en que la población del barrio desarrolle estrategias y formas de vida más alejadas de las normas y convencionalismos de la ciudad, lo que afectaría a su interacción social fuera de Nazaret» (2017, p. 73).

Como vemos, detrás de la estrategia que la Administración empleó durante décadas respecto a Nazaret estuvo la intención de convertirlo en un barrio habitado exclusivamente por comunidades vulnerables, cuyos miembros recelaban o evitaban directamente el contacto con las instituciones públicas y la Administración: individuos al margen del sistema, más acostumbrados a pasar desapercibidos que a reivindicar derechos, pelear por ellos o levantar la voz; personas que nada esperan del Estado o la política excepto lo peor, acostumbradas a vivir en la intemperie y la desprotección. Como señala Cucó i Giner (2016, p. 153), al crecimiento de la pobreza siempre lo acompaña «el avance de la desafección política, el debilitamiento de las redes de solidaridad y de acción colectiva».

Pese a todo, frente a los esfuerzos para acabar con él como un espacio comunitario, Nazaret sigue existiendo como barrio. Desde el desembarco de

vecinos políticamente comprometidos durante los años sesenta (obreristas, izquierda cristiana), las sucesivas décadas de desidia y maltrato por parte de la Administración no han logrado disolver las dinámicas que estos vecinos desencadenaron. Organizaciones como la *Asociació de Veïns i Veïnes Nazaret*,¹ que tiene a sus espaldas más de cuarenta años de reivindicaciones y logros concretos, El Arca de Noé, Punta de Llança, *U-Manos de integració para el desenvolupament educatiu* y *Dones Nazaret Portes a Fora* (Ajuntament de València, 2017, pp. 47-49) ofrecen ayuda y servicios a sectores desfavorecidos del vecindario y, también, acompañan y movilizan a miembros concretos de estas comunidades y los proyectan hacia la vida pública.

Esa capacidad de proteger, unir y dinamizar los diferentes colectivos en torno a ideas de bien común evita que Nazaret sea un barrio marginal. Existen problemas graves de pobreza y vulnerabilidad, sin duda, pero no caen en saco roto; hay un tejido asociativo que los recoge y presenta a la Administración como una demanda colectiva, no individual. Aunque maltratado, Nazaret es un barrio en el que encontramos una columna vertebral de vida comunitaria que evita la desintegración y atomización de los problemas en el silencio absoluto y la marginalidad. De hecho, Nazaret no solo existe como barrio, sino que lo hace con una identidad marcada, muy diferenciada, de rasgos positivos y negativos que no son ajenos al tradicional maltrato recibido por la Administración. En buena medida, Nazaret tiene habitantes diferentes de los que tuvo (no podía ser de otra manera), pero, durante todo este tiempo, ha permanecido una columna vertebral. Hoy son 6034 personas las que viven en el barrio; después de una década perdiendo habitantes (81 de 2016 a 2017), este número ya se ha estabilizado. Algunas antiguas familias están volviendo. Todo indica que pronto empezará a crecer.

3. IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO Y MATERIALIDAD DEL INGLÉS

Introducimos ahora el segundo de los elementos que estructuran este capítulo: la realidad del inglés y de su enseñanza. Con ello dispondremos de todas las piezas necesarias para que se dé una relación de antagonismo educativo. El inglés fue y sigue siendo una lengua imperial, el idioma privilegiado por la estructura de poder político, económico, cultural y militar, que perfila nuestras realidades nacionales e internacionales, esto es, el modelo neoliberal de sociedad dominante tanto como el modo en que las diferentes sociedades se relacionan entre sí.

1. <http://avvnatzaret.blogspot.com/>

Si esta estructura merece ser llamada *imperial* es porque, independientemente de las diferencias y continuidades que existen entre el imperio británico y el norteamericano (de tipo colonial el primero, neoliberal el segundo; véase Phillipson, 2011), en su centro se encuentra siempre un Estado nación hegemónico que ordena la realidad internacional en función de sus necesidades internas. Esta ordenación se justifica siempre por postulados universales, como son el progreso o la libertad de los pueblos. El imperio es así la manera en la que una nación hegemónica se relaciona con sus contradicciones internas a través de la realidad internacional, como vía de escape y huida hacia adelante, moldeándola de una determinada manera.

Asimismo, que el inglés sea una lengua imperial significa que tiene una existencia plenamente material que condiciona su uso (y su consumo), su promoción, su aprendizaje y su enseñanza. Todas y cada una de estas dimensiones participan de las dinámicas generales que el proyecto imperial pretende imponer. Mientras el inglés sea un apéndice del neoliberalismo imperial, será imposible que ese idioma se convierta en un verdadero instrumento de democratización, como a veces se pretende; no podrá serlo desde el momento en que el proyecto neoliberal corroe la democracia y pone en jaque toda una serie de derechos políticos, económicos y sociales. En realidad, como ocurrió en el imperio británico, el inglés no puede más que funcionar como un mecanismo de estratificación dentro de una estructura imperial.

No es difícil darse cuenta de que, hoy por hoy, la expansión del inglés desde la política hasta la ciencia, desde la producción económica y cultural hasta la educación, acelera e intensifica la dinámica que el neoliberalismo genera de por sí, incluyendo las desigualdades. No se trata solamente de que la experiencia fundadora del campo y de la disciplina de la enseñanza del inglés fuera el imperio británico, esto es, un terrible contexto de opresión (Pennycook, 2002); tampoco de que los dogmas propios del discurso neoliberal hayan contagiado hasta el delirio los discursos a través de los que el inglés se promociona a sí mismo como idioma asociado al éxito, la riqueza y el bienestar (Warriner, 2016). Además de todo ello, la expansión del idioma por todas las áreas de experiencia y actividad humana se hace en perjuicio de las mayorías sociales y a favor de una minoría selecta. Como dice Phillipson (2015, p. 21), «mientras que el inglés claramente abre puertas a algunos (es una oportunidad), también se las cierra a mucha otra gente en muchos países (es una amenaza)».

Como podemos imaginar, esta tendencia da lugar a fenómenos sociales, culturales y educativos que se hacen especialmente patentes en un barrio como Nazaret. Gracias a la fuerte estratificación que provoca la gestión neo-

liberal de las colectividades humanas, cada vez más personas tienen que vivir al margen de los principales avances culturales, económicos y científicos del capitalismo, y, por tanto, también al margen del inglés, el idioma en el que la gran mayoría de esos avances se canalizan. En realidad, las contradicciones del capitalismo neoliberal son también las del uso y la enseñanza del inglés. ¿Cómo podía ser de otra manera? Solo los favorecidos por el sistema acaban accediendo a productos culturales en inglés y, por tanto, solo ellos acaban integrando el inglés en sus vidas como un idioma vivo, relevante, significativo, en el que realizan interacciones auténticas. Mientras tanto, la vida de la gran mayoría de las personas se desarrolla completamente al margen de ese idioma. Phillipson (2011) ya alertó de las exageraciones que se perpetran respecto de su verdadero uso, implantación y necesidad en nuestra sociedad, exageraciones en las que incurren precisamente aquellos que, por hablarlo ya, están más interesados en que figure como un requisito imprescindible en todos los ámbitos. Son las élites angloparlantes de cada país las que tratan de defender que la expansión del inglés es ya un proceso inevitable, irreversible, consolidado, un hecho consumado al que no vale la pena oponerse sino potenciarlo, independientemente de los perjuicios e injusticias que eso conlleve. Frente al falso consenso —también educativo— que se quiere imponer respecto a la bonanza del inglés, su creciente imposición en muchos ámbitos de la sociedad —empezando por la escuela, donde es una lengua obligatoria— significa que aquellos para quienes el inglés es una lengua de uso habitual, con la que acceden a los muchos avances del capitalismo (las mismas élites a las que el neoliberalismo ha favorecido), encuentran las puertas todavía más abiertas gracias a ese requisito lingüístico. De esta forma, el inglés favorece y allana el camino de los que no necesitan ser favorecidos. Para estos últimos, el inglés no es una imposición externa sino una competencia que conecta de manera armónica con su capital cultural y lingüístico acumulado. En cambio, para el resto es un proceso farragoso, difícil y, en muchos casos, imposible de culminar.

Así, no debería sorprendernos que la creciente presencia del inglés en los currículos educativos de todo el mundo penalice a los estudiantes de estatus socioeconómico bajo, aquellos cuyo capital económico no puede sufragar viajes a un país angloparlante o a instituciones académicas extraescolares, por lo que su vida y su acervo se encuentran más alejados del inglés. Aunque no contamos con estudios acerca del impacto que el índice socioeconómico y cultural pueda tener en el conocimiento del inglés en el sistema educativo español, proliferan estudios de caso que, mediante metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas, confirman que el aprendizaje del inglés se ha convertido en los últimos años en un significativo de privilegio de clase, por utilizar una expresión de Vandrick (2014,

p. 88). Por su parte, Block resumió las conclusiones del cuerpo principal de esas pruebas de la siguiente manera:

En la mayoría de los países del mundo, el inglés es la principal lengua no local que se estudia (a veces la única) y su aprendizaje siempre es un fenómeno cualificado desde el punto de vista sociológico. Si digo esto es porque el estudio y aprendizaje del inglés se asocia la mayoría de las veces a nociones de ciudadanía cosmopolita, a la idea de que los niños deberían aprender a ser «ciudadanos globales» [...]. Desde el punto de vista de los objetivos educativos, convertirse en un ciudadano global es una aspiración de las clases medias que requiere cierto nivel de capital económico, cultural y social, así como capacidad de movilidad (viajes, programas de estudio en el extranjero, etc.), y buen acceso a la tecnología avanzada y conocimiento sobre cómo emplearla. Estos factores han llevado a una situación en la que, aparte de los países tradicionalmente anglófonos, existe una enorme dosis de estratificación en lo que concierne al conocimiento y la competencia en inglés [...]. En resumen: generalmente son las clases altas y medias de los diferentes países las que acaban teniendo éxito en el aprendizaje del inglés. (Block, 2012, p. 202)

En una obra más reciente, Block amplió este diagnóstico para incluir el caso de España:

En concreto, la introducción del inglés como medio de enseñanza en la educación general crea situaciones en las que solamente los niños y jóvenes de las clases medias y altas son los que logran el acceso más frecuente y de mejor calidad al inglés. Esta situación se ha hecho evidente en escuelas bilingües inglés-español de Madrid [...], escuelas bilingües inglés-español en Sudamérica [...], y en el uso del inglés como medio de enseñanza en las escuelas generalistas de México. (Block, 2018, p. 9)

Aunque España no sea uno de los países en los que esta inercia se despliega con mayor virulencia (las antiguas colonias británicas y Corea del Sur tal vez tengan este dudoso honor), hay datos que demuestran que esta inercia divisoria también se está dando en nuestro país. En Cataluña, por ejemplo, el análisis de pruebas externas realizadas por el Gobierno de la Generalitat durante 2014 y 2015 en sexto de primaria y cuarto de la ESO mostró que el inglés era «la asignatura más desigual» (Rodríguez, 2015). Se trata de la asignatura cuyo aprendizaje y resultados se hallaban menos influidos por los procesos que acontecían en el interior de la escuela y más por factores extraacadémicos, como el capital cultural y lingüístico de las familias (si los padres sabían inglés o no) o la formación extraescolar que los alumnos recibían (clases particulares privadas, viajes a países de habla inglesa, etc.). De por sí, la presencia de esos factores extraacadémicos ya delataba la pertenencia a estratos socioeconómicos de clase media y alta, y,

en el caso del inglés, se correlacionaba con resultados académicos buenos más de lo que lo hacía, por ejemplo, en las otras tres asignaturas evaluadas: catalán, castellano y matemáticas. Tenemos aquí una prueba de que, se quiera o no, el conocimiento del inglés es un dispositivo por el que el sistema educativo de la sociedad neoliberal ahonda en la estratificación social. Anghel, Cabrales y Carro (2016, p. 1202) han detectado una dinámica similar en colegios bilingües de Madrid, donde «hay un efecto claramente negativo en los resultados de los exámenes de aquellas asignaturas que se enseñan en inglés [Ciencias Naturales, Historia y Geografía] para aquellos niños cuyos padres poseen una educación menor a la educación secundaria superior».

4. *WORDS MATTER* / PALABRAS REALES: LA CREACIÓN DE UN MUSEO COMUNITARIO EN NAZARET

Las dimensiones urbanísticas, socioeconómicas, culturales y lingüísticas de la exclusión social en el barrio de Nazaret allanan el camino al conflicto educativo en su manifestación antagonista y explosiva, sobre todo en el aula de inglés. A fin de cuentas, la vida de la mayor parte de los habitantes de ese barrio se desarrolla al margen de la lengua imperial en la misma medida que se desarrolla de forma externa a los beneficios del neoliberalismo y de la globalización. Densamente impregnados en la materialidad de Nazaret, los alumnos del colegio público en el que se desarrolló esta investigación se mostraban inmunes al discurso que presenta la lengua inglesa como garantía de riqueza, de triunfo, de acceso a las formas de vida de la clase media —aquellas sancionadas positivamente por la ideología neoliberal—. Estas formas de vida tenían poco atractivo para ellos. En cambio, la familia, las tradiciones y la cultura específica de los jóvenes aparecían como los focos principales de felicidad. Completamente alejado como el inglés estaba de su identidad, lengua y caudal cultural, la obligatoriedad de ese idioma en el currículo se experimentaba como lo que de verdad es: la imposición de una lengua imperial destinada a dividir aún más el mundo.

Por tanto, despojada de sus ropajes ideológicos (que no les llamaban la atención de estos alumnos), el inglés estaba desnudo: no había nada en él capaz de justificar pedagógicamente su aprendizaje y su enseñanza. Nada había en la asignatura que, por sí misma, le diera sentido, sobre todo cuando los métodos, materiales y recursos empleados ignoraban la cultura, la identidad y las formas de expresión de los estudiantes, siguiendo los postulados del imperialismo lingüístico. «¡El inglés es para payos!», gritaban a veces los alumnos de origen gitano, mayoritarios en la escuela pública del barrio, mostrando así su malestar y su plena conciencia de que hay idiomas

que sintonizan más con determinadas etnias y culturas. De hecho, incluso aquellos estudiantes de origen nigeriano que empleaban en su casa alguna variedad pidginizada del inglés eran incapaces de aprovechar al máximo ese capital lingüístico, ya que no coincidía con la forma estándar y académica de los materiales y el currículo educativo.

Para el equipo del proyecto «*Words matter* / Palabras reales» —profesores y estudiantes de la Mención de Inglés del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València— en la realidad de Nazaret todo conspiraba contra la viabilidad del uso del inglés y de su enseñanza. A la postre, el mismo universo neoliberal que había impuesto la obligatoriedad de esa lengua en el currículo se desentendía de la realidad material que debía actuar como condición de posibilidad para su aprendizaje y que hemos revisado en la sección anterior. En vez de proveer las condiciones vitales mínimas para que la juventud del barrio pudiese ampliar su horizonte existencial e integrar el inglés con sentido en su vida, el discurso neoliberal empleado por los miembros de la Administración y de la política educativa confundía los efectos con las causas: defendían que una mayor presencia del inglés en el sistema educativo era el factor clave para que cada individuo alcanzase por sí mismo esas condiciones vitales mínimas que —como hemos explorado—, en realidad, eran necesarias para que el aprendizaje significativo del inglés se diese en primer lugar. Por un lado, se atentaba contra la democracia material de las personas; por otro, se democratizaba el acceso al inglés como si su potencial transformador no fuese a estar cercenado y corrompido, de antemano, por la estratificación neoliberal perpetrada en todos los demás frentes.

Con el proyecto «*Words matter* / Palabras reales», el equipo de educadores de la Universitat de València pretendió pacificar ese conflicto y lograr que en el aula de inglés fuese posible una relación de conocimiento genuina (Villacañas de Castro *et al.*, 2020; Villacañas de Castro, Moreno-Serrano, Giner Real, 2020). De acuerdo con las tesis formuladas al comienzo de este capítulo, se intentó identificar y actuar sobre el conflicto para desplazarlo desde una situación de antagonismo explosivo a una de agonismo productivo. Para lograrlo, el equipo trató la materialidad como la variable fundamental. La intuición fue la siguiente: al ampliar la calidad y la cantidad de materia y relacionarse con ella de manera diferente, la enseñanza del inglés podría revertir los efectos negativos de un conflicto cuya causa también era material y que, como vimos en las anteriores secciones, se relacionaba con la planificación urbanística, la pobreza socioeconómica y los flujos culturales del neoliberalismo.

Para el análisis, el diseño y la aplicación del proyecto, el equipo se apoyó en teorías vinculadas a los nuevos materialismos (Barad, 2007; Bennett,

2010; Dolphijn y Tuin, 2012) y a los nuevos estudios sobre literacidad (Gee, 2000; Pahl y Rowsell, 2012; Street, 2012), dos paradigmas que han puesto el debido énfasis en el papel que la materialidad tiene en el proceso de conocimiento, ya que toman en cuenta las dimensiones cognitivas y corporales del aprendizaje. Además, ambos paradigmas consideran que el mundo material y el cultural están interconectados y son interdependientes (Haraway, 1991), de lo que se deriva la tesis neomaterialista de que «las formas humanas de vivir, pensar y actuar son siempre materiales, del mismo modo que lo material también es semiótico» (Brinkmann, 2017, p. 116). Los nuevos materialismos han impuesto una especie de achatación ontológica (*ontological flattening*) que ha servido para cuestionar el papel privilegiado que tradicionalmente se ha otorgado al discurso y al lenguaje como medios esenciales de la educación. ¿Por qué no herramientas y cuerpos —preguntan los nuevos materialistas— en vez de libros y lenguaje? Según Snaza, Sonu, Truman y Zaliwska (2016), la principal aportación de los nuevos materialismos debe ser comprendida a partir del «deseo de socavar el llamado giro lingüístico y cultural para afirmar las diversas materialidades que se han perdido gracias a una década de fetichización de textos y discursos» (p. XVII).

Anteriores en el tiempo, los nuevos estudios de literacidad anticiparon muchos de estos presupuestos ontológicos en los dominios de la lectura y la escritura, pues entendían estos últimos como prácticas sociales perfectamente determinadas desde un punto de vista agencial y material. Con esa perspectiva, la disponibilidad y ordenación de los recursos materiales no era un factor externo ni independiente de los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos implicados en la educación, los procesos de lectura y escritura o el propio aprendizaje (Barad, 2007; Hickey-Moody y Page, 2016). La perspectiva materialista concretó su mirada en la necesidad de tomar en cuenta la inscripción sociomaterial de los textos escritos en el hogar, la escuela, el barrio y otros ámbitos, así como las tecnologías y modalidades disponibles en cada caso para la creación de sentido, desde la palabra impresa y la imagen hasta el componente digital o artefactual sobre el que reposa el texto escrito (Ehret, Hollett y Jocius, 2016; Neuman y Celano, 2001). Tanto los nuevos materialismos como los nuevos estudios sobre literacidad abogan, pues, por currículos que combinen señales y herramientas, textos y cuerpos, sujetos y objetos de maneras novedosas y creativas.

A la postre, la idea fundamental del proyecto «*Words matter / Palabras reales*» consistió en multiplicar la calidad y la cantidad de recursos materiales disponibles en la clase de inglés para crear con ellos una pasarela semiótica y, en último extremo, material sobre la que los estudiantes pudiesen

importar al aula las culturas, identidades y formas de expresión propias de su barrio y de su hogar. A fin de cuentas, la materia era lo único que no admitía solución de continuidad. Frente a las barreras del inglés, frente a las dinámicas de dentro/fuera que imponía en el colegio y en la sociedad, el proyecto pretendía crear una pasarela entre los hogares, la comunidad de los estudiantes y la asignatura, de modo que ese puente permitiera negociar el abismo lingüístico, cultural, incluso existencial, que separaba su mundo del inglés. Pese a que los nueve niños del proyecto llevaban cinco y seis cursos escolarizados (todos tenían entre diez y once años de edad), la gran mayoría no había adquirido todavía una competencia básica de inglés, por lo que era imposible que manifestasen su cultura, su identidad y sus formas de expresión en esa lengua. La dimensión material los ayudaría a compensar este desfase. Como se advierte en la imagen 1, el proyecto ofreció a los niños toda una variedad de materiales —cartulinas, pinturas, tejidos, fotografías...— y formas asociadas de expresión multimodal para que pudiesen canalizar su voz y sus experiencias.

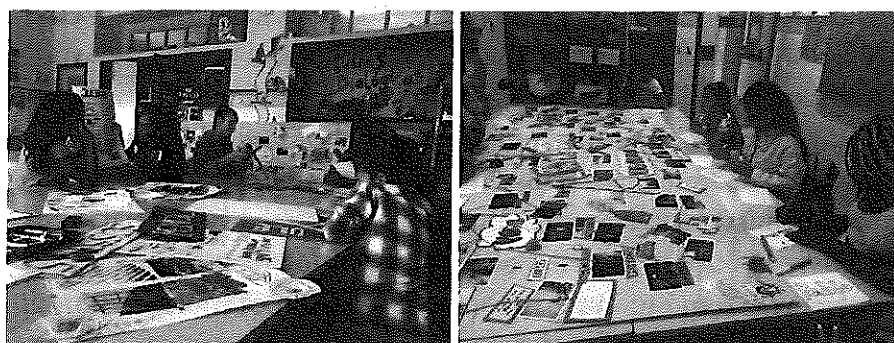


Imagen 1. Materialidad ampliada en el aula de inglés

El proyecto buscó también la creación de un tercer espacio (Wilson, 2000), un concepto que ocupa un lugar prominente en los nuevos estudios sobre literacidad. Ese tercer espacio señala la necesidad de que el aula se convierta en un espacio transicional (Winnicott, 1971-1997) donde las culturas, identidades y formas de expresión propias del alumnado —las que provienen de su casa y su comunidad, que constituyen el primer espacio— sean tomadas en cuenta y funcionen como punto de partida para el desarrollo de competencias y formas de expresión académicas, en este caso vinculadas al inglés (el segundo espacio). Dada la proliferación de barreras y jerarquías en la realidad sociocultural de los alumnos, solo la dimensión material podía convertir la asignatura de inglés en un tercer espacio, dada la intratable resistencia de esta lengua a ser sintetizada por los estudiantes. De acuerdo con la consideración material que los nuevos estudios de literacidad

han proyectado sobre la lectura y la escritura, el equipo comprobó que el alumnado hacía suyos los amplios y diversos recursos materiales para actualizar hábitos y formas de lectura y escritura que antes habían desarrollado en el espacio seguro del hogar, los mismos hábitos que los integrantes del proyecto —según la teoría del tercer espacio— aprovecharon para iniciar una transición natural hacia el inglés. Las cartulinas, los colores, los tejidos, los tabloncillos y las fotografías que el equipo incorporó al desarrollo de los talleres activaron hábitos de lectura y escritura originales del alumnado.

En este sentido, una de las principales contribuciones del proyecto tuvo que ver con el descubrimiento de que aquellos alumnos leían y escribían mucho en su casa, muchísimo en algunos casos, pero lo hacían de maneras distintas a como el colegio esperaba de ellos en las clases (también en la asignatura de inglés). Quizás fuera esa la razón por la que esas prácticas de lectura y escritura habían pasado desapercibidas en la escuela y el profesorado no las había aprovechado. Estos niños escribían y leían mucho en su casa, sí, pero no solo escribían y leían. Es decir, nunca leían y escribían y ya está; escribían y dibujaban; leían y jugaban. Y ese fue precisamente el equilibrio o la síntesis que el énfasis del proyecto en la materialidad y la multimodalidad permitió también actualizar. La diferencia es que, esta vez, habían podido hacerlo en el contexto de la escuela: con apoyo, muchos recursos materiales y dentro de un ámbito significativo en el que el inglés iba a ser integrado y aprendido. Las formas de expresión que estos estudiantes desarrollaban en su barrio y en su casa eran de naturaleza híbrida, heterogénea e impura, pero también eran ricas, complejas y eclécticas; se manifestaban como parte de marcos de actividad y contextos sociomateriales más amplios, contextos que sus prácticas de escritura y lectura enriquecían al añadirles un estrato de sentido específico por medio de la dimensión verbal. Sin duda, la naturaleza de su lectura y su escritura era muy diferente a cómo se enseñaban en el colegio. Al contrario del carácter descontextualizado que caracteriza la lectura y escritura académica (Cummins, 1996), estos niños escribían y leían mientras estaban haciendo otras cosas. Incluso desde un punto de vista físico y corporal, sus prácticas de escritura no eran aisladas ni individuales, ni implicaban únicamente una mente, un lápiz, un bolígrafo o una hoja de papel u ordenador colocados sobre un escritorio apartado, del que la mayoría de estos estudiantes carecía. Incluso cuando escribían en soledad (y muchos lo hacían), la escritura formaba parte de una actividad que se desarrollaba entre otros objetos, propósitos y preocupaciones. Gracias al aprovechamiento pedagógico de la dimensión material, el equipo activó e hizo pie en estos hábitos para canalizarlos hacia la enseñanza del inglés. Así lo formuló Teresa en una entrevista realizada el 23 de febrero de 2018:

LUIS (EDUCADOR): ¿Te gusta escribir?

TERESA (ALUMNA): Mucho.

LUIS: ¿Sí? ¿Cuándo?

TERESA: ¡Jal! Pues siempre escribo. Y leo. Me gusta escribir y leer.

LUIS: ¿Dónde? ¿En casa? ¿En el cole?

TERESA: En todo, porque en el cole tienes que escribir para hacer los deberes y en casa, pues, si me aburro, pues escribo.

LUIS: ¿Sí? ¿Te pones a escribir? ¿Y sobre qué escribes?

TERESA: Ah, pues yo qué sé. A lo mejor hago un dibujo y escribo cosas. «Es no sé qué» o «es no sé cuántos». O un libro que me gusta, lo resumo. Me gusta escribir.

LUIS: Y aquí has hecho algo parecido, ¿no? Has hecho un dibujo...

TERESA: Sí; y he contado qué he hecho, los materiales que he usado y todo eso.

LUIS: Vale. ¿Y dirías que se ha parecido a lo que haces en tu casa, o no?

TERESA: Sí.

LUIS: ¿Sí?

TERESA: Bueno, no. Es mejor. Porque en casa no tengo nada, o sea, me pongo a escribir y punto. Y a dibujar. Aquí tenemos de todo y hemos hecho cosas bonitas.

LUIS: Y, entonces, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?

TERESA: Pues en que [en casa] hago un dibujo, una foto o eso y cuento lo que he hecho, lo que pongo y eso. Y se diferencia en que aquí lo he hecho en bonito, y he usado muchos materiales, y me he esforzado más.

LUIS: ¿Y el inglés? ¿En tu casa también escribes en inglés a veces, o no?

TERESA: No. Nunca. [...]

LUIS: Pero es interesante lo que dices. Para ti este taller se ha parecido a cosas que tú ya haces en casa, pero aquí te has esforzado más, tienes más...

TERESA: ... más palabras. He aprendido muchas palabras. Porque yo en inglés no hablo en casa como Blessing, por ejemplo, o como Valentina [alumnas de origen nigeriano presentes en el proyecto]. A mí me cuesta mucho el inglés.

LUIS: ¿Te cuesta en qué sentido?

TERESA: Pues que me cuesta aprender las palabras. Pronunciarlas es lo que más me cuesta.

LUIS: Pero es que es lo más difícil del inglés. A todo el mundo le cuesta, ¿eh?

TERESA: Pero a mí me cuesta mucho.

(Entrevista a Teresa, Segundo taller, 23 de febrero de 2018)

A la hora de compartir el trabajo que los alumnos habían realizado durante el proyecto «*Words matter* / Palabras reales», el equipo buscó otra vez la creación de un tercer espacio. En este caso se eligió la biblioteca pública de Nazaret para reproducir la misma estrategia que se había seguido en el aula de inglés para combinar de forma armónica las culturas,

identidades y prácticas de lectura y escritura de estos estudiantes con un uso significativo de la lengua imperial. A la conclusión del proyecto, el equipo organizó un museo comunitario en el que los estudiantes iban a compartir sus producciones multimodales con su familia, amigos y otros agentes sociales del barrio. Con ello se cerraría el circuito que había servido para pacificar el antagonismo entre los dos mundos, hasta llevarlo a un agonismo productivo. Si durante las sesiones del proyecto los educadores habían confiado en la materialidad para crear un puente por el que las culturas, identidades y voces de los estudiantes penetrasen en la clase de inglés (y junto con ellas, la motivación y el sentido), en ese momento se trataba de buscar una infraestructura que permitiese que las diversas culturas, identidades y voces fuesen devueltas a la comunidad de la que provenían si bien enriquecidas, a esas alturas, por el uso del inglés y otras competencias propias del trabajo escolar. Los productos resultantes fueron valiosos desde dos puntos de vista: el comunitario/familiar y el académico; esto es, primero, por aquello que los niños habían reflexionado y escrito acerca de sí mismos y su realidad; segundo, por el cuidado, la sofisticación y la belleza con lo que lo habían hecho, así como por la presencia que en ello había tenido el inglés.

El museo comunitario sería un tercer espacio capaz de albergar este equilibrio, pero, para ello, no podría ser un museo al uso; al contrario, en vez de erigirse en un espacio neutro que aislase las obras del resto del mundo para valorarlas en su pureza y autonomía (según criterios estéticos tradicionales), el museo comunitario partiría de concepciones cercanas a las de Dewey, para quien el arte nacía orgánica y necesariamente de la interacción con el entorno social y natural. En vez de separarse de la vida, el arte era, en realidad, vida coronada, «experiencia consumada» (1934-2005, p. 37), vida llevada a su máximo aprovechamiento, belleza o grado de profundidad. Estos planteamientos filosóficos casaban con la perspectiva que el equipo había desarrollado para la enseñanza del inglés y para tratar la lectura y la escritura como prácticas inscritas siempre en un contexto sociomaterial. Para convertirse en un tercer espacio, el museo comunitario debía mantener vivo el mismo diálogo entre lo académico y lo cotidiano que había actuado como la condición de posibilidad de todo el proyecto; debía insertar las obras de los estudiantes en medio de la realidad comunitaria y familiar que el equipo había tomado como punto de partida y que, en ese momento, emergía también como un punto de retorno, como la realidad con la que el museo debía reconectar.

En esta última fase, el tratamiento de la dimensión material volvió a ser decisivo. Para el diseño de la exposición, el equipo se inspiró en miradas estéticas que se hicieron populares durante los años noventa, para las

que las instalaciones artísticas y museísticas eran, en sí mismas, espacios de intercambio y sociabilidad. En un libro que hizo fortuna, Nicolas Bourriaud (1998-2002) definió esos acercamientos como exponentes de una estética relacional. En concreto, el trabajo del artista argentino Rirkrit Tiravanija y, sobre todo, el modo en que en sus exposiciones la estética relacional se manifestaba en la dimensión procesual de la propia creación artística y, así, convertía el museo en su estudio y viceversa (Bishop, 2004) le dio algunas pistas al equipo sobre cómo fortalecer el papel del museo comunitario como espacio de pacificación entre dos mundos que el neoliberalismo mantenía en conflicto y cuya relación, de haberse planteado desde una perspectiva más purista, habría reforzado el antagonismo y producido malestar e incompreensión.

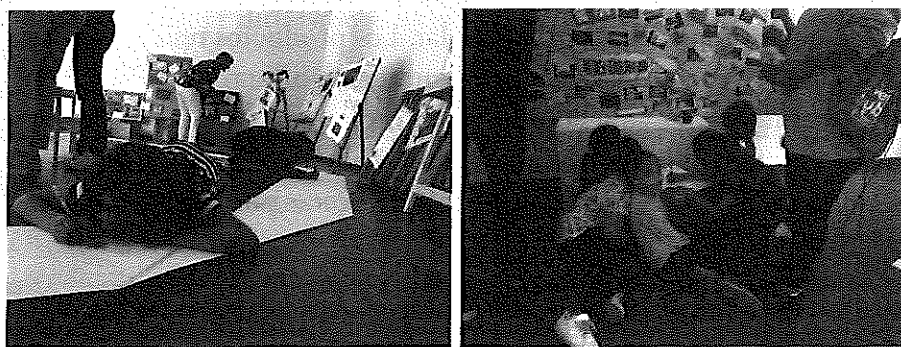


Imagen 2. Prácticas de escritura en el museo comunitario

Si el museo comunitario iba a ser un espacio de sociabilidad donde el trabajo académico, el inglés y el arte conviviesen en armonía, entonces el equipo debía construir una nueva pasarela material y semiótica para que todos esos universos entrasen en comunicación. De nuevo se repetía la estrategia. Si el proyecto había ampliado la cantidad y la calidad de la materia del aula de inglés para que los estudiantes pudiesen actualizar en torno a ella prácticas y hábitos comunitarios, en el caso del museo fueron la comida, los tendederos, las regaderas, los juguetes, los atriles, las mesas, las sillas, los colores, las flores, las macetas, las escaleras y los palés de madera los que acompañaron y se entremezclaron con el trabajo artístico que los estudiantes habían realizado en el aula de inglés. Así, las imágenes 2 y 3 muestran un museo que se encontraba a mitad de camino entre una sala de exposiciones, una casa y una escuela. Era, por así decirlo, el espacio educativo ideal. La mayoría de las veces los artefactos domésticos funcionaban como soporte material sobre el que apoyaban o colgaban las propias obras de arte de los estudiantes, un detalle que en sí mismo era una metáfora solidificada de los fundamentos filosóficos y pedagógicos que habían inspirado el proyecto. En medio de las relaciones y conversaciones

que los visitantes creaban en la proximidad de los objetos cotidianos, el equipo dispuso vías y canales para que los niños, familiares y amigos que visitaban el museo pudiesen registrar su voz escribiendo sobre las cuartillas ralladas que colgaban de los tendedores, o pintando sobre la pizarra con tizas de colores, o haciendo uso de los rotuladores y folios colocados sobre las mesas bajas que ocupaban el espacio central de la exhibición, o rayando el camino de papel continuo que actuaba como invitación a seguir la ruta de los trabajos y, a la vez, como invitación a la escritura, al dibujo, a la creatividad (en cualquier idioma), a dejar constancia de las impresiones que ese viaje despertaba en cada uno de nosotros.

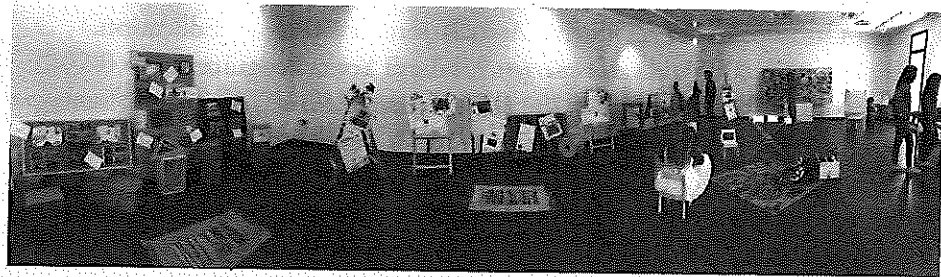


Imagen 3. Fase de preparación del museo comunitario

El museo comunitario exhibió por igual piezas y retazos de la lengua inglesa y del mundo que los niños creaban y recreaban cada día en Nazaret. Adheridos a esta diversidad de materiales, el proyecto movilizó el caudal cultural y la identidad, así como las prácticas de lectura y escritura que estos alumnos activaban en su casa, junto con otros talentos y competencias asociadas. En medio de un retablo de texturas ricas y múltiples estratos, el inglés se juntó y combinó fácilmente con objetos y modos de expresión más familiares.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuntament de València. (2017). *Estudio del barrio de Nazaret*. Valencia: Servicio de Bienestar Social i Integració, Secció de Estudis i Planificació.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Durham: Duke University Press.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39-59.

- Bishop, C. (2004). Antagonism and relational aesthetics. *October*, 110, 51-79.
- Block, D. (2012). Class and SLA: making connections. *Language Teaching Research*, 16(2), 188-205.
- .(2018). Inequality and class in language policy and planning. En J. Tollefson y M. Pérez-Milans. (Eds.). *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.9>
- Bourriaud, N. (1998-2002). *Relational aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- Brinkmann, S. (2017). Humanism after posthumanism: or qualitative psychology after the 'posts'. *Qualitative Research in Psychology*, 14(2), 109-130.
- Cucó i Giner, J. (2016). Un barrio marginado no es un barrio marginal. A propósito de Nazaret (Valencia). *Disparidades. Revista de Antropología*, 71(1), 151-171.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: OISE / California Association for Bilingual Education.
- Dewey, J. (1934-2005). *Art as experience*. Nueva York: Penguin.
- Dolphijn, R. y Tuin, I. van der. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities Press.
- Ehret, C., Hollett, T. y Jocius, R. (2016). The matter of new media making: an intra-action analysis of adolescents making a digital book trailer. *Journal of Literacy Research*, 48, 346-377.
- Gee, J. (2000). The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. En D. Darton, M. Hamilton y R. Ivanic. (Eds.). *Situated literacies: Reading and writing in context*. (pp. 180-196). Londres: Routledge.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. Nueva York: Routledge.
- Hickey-Moody, A. y Page, T. (2016). Introduction: making, matter and pedagogy. En A. Hickey-Moody y T. Page. (Eds.). *Arts, pedagogy and cultural resistance. New materialisms*. (pp. 1-20). Londres: Rowman & Littlefield.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Luke, A. (1992-2018). The body literate. Discourse and inscription in early literacy training. En A. Luke. (Ed.). *Critical literacy, schooling, and social justice. The selected works of Allan Luke*. (pp. 100-123). Nueva York: Routledge.
- Neill, A. S. (1960-1996). *Summerhill school. A new view of childhood*. Nueva York: St. Martin's Griffin.
- Neuman, S. y Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 176-201.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2012). *Literacy and education* (2.^a ed.). Londres: SAGE Publications.
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism*. Nueva York: Routledge.
- Phillipson, R. (2011). English: from British empire to corporate empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 441-464.
- .(2015). English as a threat or opportunity in European higher education. En S. Dimova, A. Hultgren y J. Jensen. (Eds.). *English-medium instruction in European higher education*. (pp. 19-42). Berlín: De Gruyter Mouton.

- Rodríguez, P. (2015, 18 de junio). L'anglès s'erigeix como l'assignatura més desigual. *El Diari de l'Educació - Fundació Periodisme Plural*. <http://diarieducacio.cat/langles-serigeix-com-lassignatura-mes-desigual/>
- Snaza, N., Sonu, D., Truman, S. y Zaliwska, Z. (2016). Introduction. Re-attuning to the materiality of education. En N. Snaza, D. Sonu, S. Truman y Z. Zaliwska. (Eds.). *Pedagogical matters. New Materialisms and curriculum studies*. (pp. XV-XXXIII). Nueva York: Peter Lang.
- Street, B. (2012). New Literacy Studies. En *Language, Ethnography, and Education. Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. (pp. 27-49). Nueva York: Routledge.
- Vandrick, S. (2014). The role of social class in English language education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13, 85-91.
- Villacañas de Castro, L. S., Cano Bodi, V., Hortelano Montejano, A., Giner Real, C., Gómez Pons, I., Mesas Tomás, B., Sanz Martínez, C. y Tortosa Gozávez, C. (2020). Matter, Literacy, and English Language Teaching in an Underprivileged School in Spain. *TESOL Quarterly*. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/tesq.572>
- Villacañas de Castro, L. S., Moreno-Serrano, L. M. y Giner Real, C. (2020). Museum education, cultural sustainability, and English language teaching in Spain. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1794947>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Warriner, D. S. (2016). 'Here, without English, you are dead': ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 495-508.
- Wilson, A. (2000). There is no escape from third space theory: borderline discourse and the 'in between' literacies in prison. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic. (Eds.). *Situated literacies: reading and writing in context*. (pp. 54-69). Londres: Routledge.
- Winnicott, D. (1971). *Therapeutic consultations in child psychiatry*. Londres: The Hogarth Press y The Institute of Psychoanalysis.
- .(1971-1997). *Playing and reality*. Londres: Routledge.