

**La cuarta meta de la educación bilingüe y la pedagogía crítica en los mundos figurados de la preparación de futurxs maestrxs bilingües**

**Daniel Heiman, University of North Texas**

**Luis Urrieta, Jr., University of Texas at Austin**

**Resumen:** Este artículo documenta un estudio cualitativo de un curso en capacitación docente bilingüe en el estado de Texas, EE.UU. El curso, impartido en español, vinculó explícitamente el mundo figurado de la educación bilingüe con la cuarta meta de los programas de doble inmersión, que es el desarrollar la conciencia crítica. Por medio de la pedagogía crítica, se problematizaron temas como el impacto de los procesos neoliberales y la *gentrificación* (gentrification) de la educación bilingüe en los programas de doble inmersión. Los hallazgos revelaron que la pedagogía del curso fue crucial para que lxs futurxs maestrxs bilingües pudieran contextualizar las complejidades históricas, teóricas, políticas y pedagógicas de la educación bilingüe. Se concluye con implicaciones para el campo de la educación bilingüe.

## Introducción

*La realidad de ser un maestro bilingüe es distinta a la de ser un maestro de mainstream [y que no trabaja con estudiantes bilingües]. [El maestro o la maestra bilingüe] tiene que abogar [por] las familias [ante] los directores, y muchas veces hacerse de recursos para sus salones. Además, por lo general, existe cierto estigma en ser un maestro bilingüe, a veces éstos son mal vistos por las demás personas en la escuela. Del mismo modo, las necesidades de los estudiantes son distintas y por lo tanto la preparación debe de también ser distinta. La educación bilingüe es muy compleja. A mí me gusta enfatizar eso muy temprano en el semestre...No lo digo para que [los estudiantes se desanimen o] se pongan tristes. Lo siento mucho, pero [este trabajo] no es Disneylandia. (Urrieta, entrevista, 9/9/14)*

Comenzamos este artículo con la perspectiva del segundo autor y profesor del curso en capacitación docente bilingüe titulado *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* que se impartió en el semestre de otoño del 2014 en la Universidad de Texas en Austin, EEUU. Resaltamos como el profesor se expresó durante una entrevista sobre las complejidades de la educación bilingüe para enfatizar la urgencia de actuar o en inglés, “the urgency of doing more” como académicos encargados de la capacitación de futurxs maestrxs<sup>1</sup> bilingües en el contexto político represivo actual (ver Alfaro & Bartolomé, 2017; Caldas, 2017; Haas & Gort, 2009). La urgencia de actuar está relacionada también a la actual *elitización (aburguesamiento o gentrificación)*<sup>2</sup> de la educación bilingüe (Cervantes-Soon, Dorner, Palmer, Heiman, Schwerdtfeger, & Choi, 2017; Flores & García, 2017; Valdez, Freire, & Delavan, 2016), que debido al creciente desarrollo (Center for Applied Linguistics, 2017; Palmer, Cervantes-Soon, & Heiman, 2017) de programas de doble inmersión en comunidades privilegiadas, proyecta una imagen de la educación que a veces pareciera surreal o superficial. En este caso, el profesor del curso lo compara con ir a “Disneylandia,” pero la realidad es que la educación bilingüe y de doble inmersión está repleta de complejidades dado a las facetas que necesariamente la componen.

En este artículo exploraremos un curso de capacitación docente bilingüe como un ejemplo en donde el español sirve de lengua vehicular y donde se ha implementado la cuarta meta de la educación bilingüe, *el desarrollar una conciencia crítica*. Describimos el curso en capacitación docente bilingüe titulado *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* como un “mundo figurado” (Holland, Lachicotte, Jr., Skinner, & Cain, 1998; Urrieta, 2007) que fue

---

<sup>1</sup> En este manuscrito conscientemente usamos la “x” como artículo nuestro generalizado. Lo hacemos para retar el binario de género en el español estandarizado y también en solidaridad con las comunidades transgénero y LGBTQ. Estamos conscientes de que este uso de la “x” origina en EE.UU. y que no es común en otros países hispanohablantes e incluso es visto con desconfianza. Aún así pensamos que su uso en este contexto es importante ya que forma parte de las metas de este estudio que incluyen desafiar las convenciones que limitan y normalizan.

<sup>2</sup> Se debe mencionar que estos términos vienen del inglés tal como “gentrification”, “elitization”, y “bureaucratization.” Se usan estos términos porque actualmente no hay equivalentes en el español.

experimentado durante este estudio como un espacio transformador por los dos investigadores de este artículo y sus alumnxs. A través de la implementación de una pedagogía crítica *en español* en dicho curso buscamos problematizar procesos históricos y estructuras de poder que tanto influyen en los procesos políticos como en los de la enseñanza-aprendizaje que caracterizan la educación bilingüe en el estado de Texas y en los EE.UU. Al estudiar nuestra propia pedagogía se nos reveló un mundo figurado en el cual lxs futurxs formadorxs bilingües tuvieron la oportunidad de desarrollar perspectivas teóricas, pedagógicas, lingüísticas, históricas, comunitarias y activistas de acuerdo con la cuarta meta de la educación bilingüe. La implementación de la cuarta meta fue una postura clave para entender las complejidades en las que se desenvuelve la educación bilingüe actual y que aunque está experimentando un gran auge, a la vez se está siendo orientada a servir los intereses de las clases privilegiadas, dominantes, y angloparlantes (Valdés, 1997).

### **La Doble Inmersión: La batalla, paradoja y urgencia de la cuarta meta**

*[Aquellas personas de élite y conservadoras] no estarían contentas si supieran los temas que estamos discutiendo en la clase. Hay gente que odia la educación bilingüe y quieren eliminarla. Es un campo político y una batalla.* (Urrieta, entrevista, 9/9/14)

Partimos desde el punto de vista de que proveer una enseñanza en español a futurxs maestrxs bilingües en EEUU y dentro del contexto de una universidad de élite, como se supone que lo es la Universidad de Texas en Austin, no basta para crear un proceso de transformación social. Esto es porque nuestro contexto sociopolítico norteamericano y tejano sigue deshumanizando a la otredad en esta sociedad. Y aunque es obvio que si nos remontamos a la década de los años setenta, cuando se consideraba como un delito usar el español en las aulas estadounidenses (Crawford, 1995), la enseñanza de cursos en español orientados a la capacitación de la docencia bilingüe dentro de la UT-Austin, supone un gran logro. Sin embargo, las circunstancias socioculturales y el contexto sociopolítico del presente, nos exigen que indagemos más profundamente al ampliar el uso del español como lengua vehicular en la enseñanza docente. Es decir, es urgente también postular dichos programas de educación docente desde una postura política crítica que vaya más allá del uso del español. De tal manera que éstos programas desarrollen en sus estudiantes lo que se ha denominado en el campo de la educación bilingüe en EE.UU. como “claridad ideológica.” No estamos hablando de adoctrinamiento ideológico, sino de la introducción a la reflexión crítica sobre las estructuras opresivas y hegemónicas en nuestra sociedad y que forman parte de la pedagogía crítica (Freire, 1997; Giroux, 1988; Alfaro & Bartolomé, 2017; Bartolomé, 2008; Bartolomé & Balderrama, 2001; Darder, 2012).

Es probable que en el futuro un creciente número de estudiantes en programas de capacitación bilingüe a nivel universitario sean aquellos mismos que ya hayan cursado sus estudios primarios y secundarios en escuelas bilingües fundamentadas en las cuatro metas principales de este tipo de educación. Estas metas incluyen: (1) el desempeño académico, (2) el desarrollo de competencias bilingües y biculturales, (3) el desarrollo de competencias socioculturales (Howard, Lindholm-Leary, Rogers, Olague, Medina, Kennedy, Sugarman, & Christian, 2018) y la cuarta que es (4) el desarrollar la conciencia crítica. La cuarta meta se fundamenta en un aporte Freireano que fue añadido más recientemente a las primeras tres metas (Cervantes-Soon et al.; 2017; Palmer, Cervantes-Soon, Dorner, & Heiman, 2019). La nueva dinámica de la cuarta meta exige que los programas de capacitación bilingüe provean una

preparación no solo *en español* si no una que también desarrolle la conciencia crítica en lxs docentes *antes* de entrar en sus propias aulas (Apple, 2010; Caldas, 2017; De Lissovoy, 2015; Kumashiro, 2001).

El aumentante interés de la población blanca<sup>3</sup> angloparlante por los programas de doble inmersión han reemplazado el anterior desprecio de dichos programas (Faltis, 2014; Fitts & Wiseman, 2010; Ricento, 2005) por un verdadero frenesí (Williams, 2017). Igualmente, el anterior y controversial campo político de la educación bilingüe se ha convertido en un campo “descubierto” según Nelson Flores (2015). Y la “batalla” más feroz para la comunidad blanca de clase media actualmente es de como asegurar un espacio para sus hijxs en dichos programas (Anderson, 2015). Paradójicamente, con el frenesí de los programas de doble inmersión, la perspectiva hacia los programas bilingües trocó debido al alto interés en ellos por las comunidades blancas, angloparlantes, y de clase media que ven el bilingüismo de sus hijxs, desde una perspectiva neoliberal, como una forma de adquirir capital humano en el contexto capitalista global y no como un derecho lingüístico de comunidades marginalizadas. Los hispanohablantes, o chinos, vietnamitas, etc., en esta mentalidad, están ahí para enseñarles el idioma a sus hijos, no porque tienen derecho a aprender en sus lenguas maternas. A los indígenas de comunidades originarias de lo que hoy conocemos como EE.UU., que también han luchado por programas bilingües para mantener, fortalecer y revitalizar sus lenguas originarias con frecuencia ni se mencionan o no se les toma en cuenta. Y por la manera en que se desvalorizan a las lenguas originarias, no hay mínimo impulso por crear programas de doble inmersión con estas comunidades en EE.UU.

Valdés (1997), renombrada académica, presagió en 1997 el actual momento neoliberal de le educación bilingüe al emitir una “nota de advertencia.” La advertencia fue enfocada en el peligro de equipar al grupo dominante blanco y angloparlante con aún más poder mediante la adquisición de una segunda lengua ya que en los años iniciales de dichos programas el énfasis está en que los angloparlantes aprendan el español (u otro idioma) principalmente por medio de casi una inmersión académica total (90% del tiempo) y de sus interacciones sociales y lingüísticas con sus compañerxs hispanoparlantes. Investigaciones etnográficas nos confirman que los grupos dominantes y lxs estudiantes Latinxs hispanohablantes no se benefician equitativamente en dichos programas bilingües, cuando originalmente fueron creados para asegurar los derechos lingüísticos de la población minoritaria y su aprendizaje del inglés (Cervantes-Soon et al., 2017; Flores & García, 2017; Grinberg & Saavedra, 2000).

A tal fenómeno se le ha denominado en inglés como el “gentrification” (*aburguesamiento*) de la educación bilingüe (Valdez et al., 2016). En el proceso de gentrification o aburguesamiento en zonas urbanas de los EE.UU., las comunidades de bajo poder, usualmente socioeconómico, pero también frecuentemente político son desplazadas de sus propiedades, viviendas y comunidades por un grupo con mas poder que tiene a su favor los recursos, leyes y fuerza policial que le respaldan. Usualmente el desplazamiento se da porque el grupo con más poder desea algún recurso que la comunidad a desplazar posee, ya sea la propiedad o la localidad de sus viviendas y sus recursos naturales, económicos, y o el potencial monetario de los mismos. En la educación bilingüe el aburguesamiento tiene hoy que ver con que dichos programas se enfocan en beneficiar a la comunidad angloparlante desproporcionadamente. Esto nos obliga desde una perspectiva crítica a reflexionar sobre para

---

<sup>3</sup> Usamos el termino “blanco” para referirnos al grupo denominado en inglés como “white”, también conocido como “Anglo” o de descendencia europea en EE.UU.

quién realmente es la educación bilingüe de doble inmersión en la actualidad (Henderson, 2018; Pimentel, Díaz-Soto, Pimentel, & Urrieta, 2008). ¿Se valora de la misma manera el bilingüismo de un anglosajón de clase media que el bilingüismo de un inmigrante Latinx de clase obrera? O, ¿qué tal el multilingüismo de una joven migrante indígena guatemalteca en EE.UU. que no solo aprende inglés si no además habla español y una o más lenguas mayas? ¿Están los programas aditivos que posicionan al español como un recurso (Ruíz, 1984) sirviendo a los grupos involucrados de la misma manera?

Éstas interrogativas y las paradojas mencionadas anteriormente revelan la necesidad de re-examinar y re-emitir la nota de advertencia de Guadalupe Valdés (Heiman & Yanes, 2018; Palmer et al., 2017). Un elemento clave sin duda en este proceso es ir más allá de las primeras tres metas de la educación bilingüe. Debido a “la batalla” mencionada por Urrieta y a las paradojas del campo de la educación bilingüe, sentimos la urgencia de priorizar a la cuarta meta a través de una pedagogía crítica, para crear un espacio donde lxs futurxs maestrxs bilingües pudiesen “figurarse” (Holland et al., 1998), es decir, formarse como futurxs maestrxs bilingües a partir de sus interacciones con las complejidades de la educación bilingüe. Cabe recordar que la pedagogía crítica se basa en las experiencias cotidianas del diario vivir, y se manifiesta mediante un cuestionamiento a las inequidades estructurales, económicas y raciales (Bartolomé, 2004; Darder, 2012; Freire, 1997; Giroux, 1988; Kincheloe, 2004; McLaren, 2000). A través de la pedagogía crítica se centra el diálogo en el aula como la base democrática de la enseñanza-aprendizaje. La pedagogía crítica se fomenta a partir de procesos de cuestionamientos que se logran en torno a problemáticas de índole económica, social, política, racial, de género, etc., cuyo propósito es impulsar hacia la reflexión crítica a través de la praxis (Freire, 1997, 2007).

Siendo así, el contexto actual de la educación bilingüe en los EE.UU. requiere que nos comprometamos a promulgar y a actuar en contra de la deshumanización, el racismo, y la discriminación desde una pedagogía crítica *en español* en la formación docente bilingüe. Para poder llevar a cabo esta labor, es de mayor importancia no estar satisfechos simplemente con la enseñanza en español, aunque, como lo exponen Guerrero & Guerrero (2017), la práctica de no emplear sólo el inglés en nuestras aulas universitarias en EE.UU. ya es “un paso enorme” hacia el derrumbe de muros lingüísticos. Como académicos, hay que “hacer más,” es decir, tenemos la responsabilidad ética de enseñar más allá de una preparación técnica en español y hacia una preparación bilingüe crítica en la que prioricemos temas generativos (Freire, 1997) basados en una historia conflictiva y discriminatoria, y una actualidad socioeducativa compleja y política. Los temas generativos según Freire son esenciales y relevantes ya que son desarrollados como enfoques de estudio por los mismos docentes y basados en sus propias realidades. Por esa razón, es urgente fomentar la claridad ideológica (Alfaro & Bartolomé, 2017; Bartolomé, 2008; Bartolomé & Balderrama, 2001; Darder, 2012) en lxs futurxs maestrxs bilingües, lo cual es un pilar fundamental de la pedagogía crítica y también la cuarta meta de los programas de doble inmersión (Cervantes-Soon et al., 2017; Palmer et al., 2019).

Leistyna (2007) resalta que no debemos pensar que el desarrollar una conciencia crítica es un proceso que lleva a la ideología monohegemónica, sino un proceso que fomenta una reflexión más crítica sobre el impacto de los sistemas de poder. Por ejemplo, la conceptualización de temas generativos podría ser un punto de partida para que lxs alumnxs explorasen temas de justicia social, los cuales podrían ofrecer posibilidades esperanzadoras para explorar en currículos escolares, en el diálogo en clase, y para desarrollar procesos de cuestionamiento para seguir fomentando una conciencia crítica. Freire (1997) define los temas generativos como procesos históricos cruciales, ideas importantes, la esperanza, y cómo se

vinculan con la enseñanza, el aprendizaje y la lucha por la humanización al interrelacionarse. Específicamente, elaboraremos como el mundo figurado del curso *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* proveyó motivación, desafíos, ánimo y también preocupación para a lxs futurxs maestrxs bilingües en la clase. En las segundas secciones de este artículo explicaremos como empleamos el concepto de “mundo figurado” para construir un ambiente seguro y abierto al pensamiento crítico durante el transcurso del semestre en el que estudiamos nuestra pedagogía.

### **La Perspectiva Teórica de los Mundos Figurados**

El concepto de los “mundos figurados” fue expuesto por Dorothy Holland y sus colegas en 1998. Definen los mundos figurados como espacios de actividades producidas socialmente, constituidas culturalmente, y productos históricos. En estos mundos figurados los actores sociales, o las personas, llegan a “figurar” quienes son (su identidad o identidades) por medio de las actividades que se llevan a cabo en estos mundos y en las relaciones sociales con las personas que forman parte de estos mundos. Según esta teoría *sociocultural de la identidad y el ser*, los seres humanos forman parte de mundos figurados a los que pertenecen o para los cuales son reclutados, o de los que son excluidos o marginados dependiendo de sus posiciones sociales (Urrieta, 2007, 2010).

Los mundos figurados forman a las personas mientras interactúan en ellos y con las personas que los habitan. Hay mundos figurados en los que se llega a adquirir prestigio y poder, tal como lo es un “experto” en el mundo figurado de la ciencia, por ejemplo, el cual llega a ser galardonado con premios que tal vez para otra persona no tengan ningún valor. Mientras que hay otros mundos figurados en los que se viven vidas marginales, o temporales dependiendo de la distribución de poder que existe dentro de los mismos. En dichos mundos, las personas aprenden a reconocerse y a reconocer a otrxs como actorxs familiares, algunos con perfiles comúnmente identificados o reconocidos como “tipos” de personas, por medio de los medios discursivos que en ellos y fuera de ellos circulan. En ocasiones con fuertes apegos emocionales, ciertos fines y actos son más valorados que otros, como por ejemplo en el mundo figurado de los deportes, donde lxs participantes invierten tiempo, dinero, y energías frecuentemente con fuertes apegos emocionales por su equipo que incluso han llegado a la muerte. Dado que los mundos figurados se organizan socialmente, su continuidad depende de la interacción intersubjetiva de las personas que en ellos participan. Urrieta (2010), señala por ejemplo que “los mundos figurados son procesos o tradiciones de aprehensión los cuales dan forma a los participantes mientras sus vidas intersequen con ellos” (p. 19).

En nuestro estudio hemos concebido a nuestro curso *Influencias Socioculturales en el Aprendizaje* como un mundo figurado local que a su vez es parte también del mundo figurado mas amplio de la educación bilingüe en EE.UU. El mundo figurado de la educación bilingüe ha sido deshumanizado por las actitudes y prácticas estandarizadas, monótonas y racistas hacia los programas, estudiantes, familias y formadorxs quienes son frecuentemente menospreciados, aislados y segregados dentro de las escuelas norteamericanas. Aún así, Holland et al. (1998), derivando de Vigotsky (1978) enfatizan la importancia del “juego” al igual que de Bourdieu (1977) la noción de la “práctica” para destacar que por medio de la “agencia” (agency) se pueden crear nuevos mundos. Tanto la posibilidad del juego como la de la práctica abren un espacio de posibilidades aún bajo las restricciones de las estructuras que limitan, incluyendo dentro de la experiencia de la discriminación. La agencia la define Inden (1990, p. 23) como la capacidad conciente de los seres humanos de:

...actuar con propósito y reflexivamente, en interrelaciones complejas con otras personas para reiterar o rehacer el mundo en el que viven y en circunstancias donde se es posible considerar diferentes cursos de posible y deseada acción, sin ser necesariamente desde el mismo punto de vista. [traducción de Urrieta].

Partiendo desde esta perspectiva de posibilidad “agéntica” dentro de las estructuras limitantes de la academia y del contexto xenofóbico norteamericano, creamos un curso basado en el diálogo, en español e implementando la cuarta meta sobre el desarrollo de la conciencia crítica como un mundo figurado nuevo y desafiante. Cuidadosamente, pensamos en los actores sociales que ocuparían este mundo figurado y como contrarrestar las jerarquías y la distribución de poder asimétrica en el aula para dar espacio a la conciencia de la agencia y empoderamiento en cada alumnx. La concepción del juego, la práctica y la agencia nos permite en los mundos figurados el ver mas allá de las reglas y las estructuras y hacia la posibilidad, esperanza y desafío de las mismas.

### **Los Mundos Figurados y Estudios de la Formación de Educadorxs Bilingües**

En esta sección resumiremos tres estudios basados en el marco teórico de mundos figurados que documentaron procesos que dieron “forma” a sus participantes en la educación bilingüe. Los procesos que dan forma a lxs participantes en los mundos figurados son los mismos que ayudan a formar las identidades individuales y colectivas en estos contextos socio-culturales. Varghese y Snyder (2018) estudiaron cuatro participantes en un programa de preparación docente quienes llevaron a cabo sus prácticas o residencias pedagógicas en programas de doble inmersión en el estado de Washington. El mundo figurado para lxs participantes en este contexto fue formado por sus historias personales, sus relaciones con sus mentorxs y las relaciones que establecieron con lxs alumnxs en sus prácticas. No obstante, esas experiencias, a pesar de haber sido enriquecedoras, “no les permitieron examinar explícitamente las dimensiones críticas y las posibilidades educativas de los programas de doble inmersión siendo maestros en ellos” (p. 157). Esto nos demuestra que el desarrollar una conciencia crítica es de suma importancia para poder ver más allá de lo superficial de lo pedagógico en la enseñanza y hacia un análisis de relaciones de poder a nivel tanto local en lo interpersonal como a nivel macro social.

Deborah Palmer (2018) en un estudio de un programa de maestría enfocado en la educación bilingüe examinó la formación de identidades profesionales y culturales en lxs participantes de dicho programa. El programa en cuestión fue diseñado explícitamente para desafiar ideologías tradicionales del bilingüismo a través de prácticas como el *translenguaje* (García & Wei, 2014). El estudio reveló que el *translenguaje* funciona como un artefacto que también caracteriza a dichos mundos figurados (Holland et al., 1998), y que esta práctica lingüística fue clave para la apertura que le dio validez a las realidades lingüísticas y cotidianas de lxs maestrxs bilingües y de sus alumnxs en el contexto tejano. Tejas es muy rico y dinámico en variedad lingüística que además desafía en su cotidianidad los muros lingüísticos y puristas de las lenguas estandarizadas creando así espacios vigorosos y transfronterizos en el uso de amplios repertorios lingüísticos. Este estudio complementa a otros que aseguran que estos procesos vivientes en las prácticas lingüísticas como lo es el translenguaje alimentan el complejo proceso incompleto de activamente (re)crear identidades bilingües y biculturales desde un perspectiva crítica (Ek & Domínguez Chávez, 2015)

Finalmente, Caldas (2017) en su estudio sobre la preparación de futurxs maestrxs bilingües integró una pedagogía de teatro, basándose en la práctica de teatro del oprimido y su

énfasis en desarrollar por medio de la obra interactiva una conciencia crítica sobre las realidades circundantes en las vidas de los participantes (Boal, 2000). Con similitudes a los temas generativos, la obra desarrollada por Caldas se basa en temas reales y cercanos a las vidas y situaciones actuales y contextuales de los participantes. En este caso la trama fue sobre una secretaria en una escuela primaria quien les niega la entrada a un grupo de padres de familia indocumentados por no tener identificaciones oficiales emitidas por el estado de Texas. Mientras esto sucede un maestro bilingüe interviene a favor de los padres. Caldas usó la mini obra con lxs futurxs formadorxs como una oportunidad para que ellxs pudiesen participar y (re)hacer la obra de una manera distinta a la original al re-actuarla de forma que abarcase las contradicciones y complejidades del mundo figurado de la educación bilingüe. Esta oportunidad de cuestionar y reinterpretar la obra les dio a lxs futurxs maestrxs un espacio para desarrollar experiencias de pensamiento crítico usando situaciones hipotéticas por medio de las obras *antes* de entrar en sus propias aulas. Al integrar dicha obra para crear mediante la pedagogía de teatro del oprimido una situación conflictiva, incluyendo el cuestionamiento de género y estructuras de poder, cosa que suele suceder en “la batalla” de la educación bilingüe, Caldas les proveyó a lxs futurxs maestrxs bilingües la oportunidad de poderse “figurar” en dicha situación. Al tener que tomar una postura sobre lo qué harían en dicha circunstancia lxs futurxs maestrxs tuvieron que evaluar sus propias ideologías y reflexionar críticamente sobre sus afinidades políticas y morales tanto en el presente como en un futuro como educadorxs titulares. Nuestra aportación en este artículo en relación a estas previas investigaciones es agregar nuestra reflexión especialmente sobre la pedagogía que implementamos en el curso *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* en el cual intencionalmente vinculamos explícitamente el mundo figurado de la educación bilingüe con la cuarta meta que se basa en desarrollar una conciencia crítica.

### **Metodología**

#### *Contexto y enfoque etnográfico*

En la preparación de futurxs maestrxs de nivel general en EE.UU., siempre hay un curso que se enfoca en las influencias sociales y (multi)culturales en el aprendizaje. Tal curso suele ser *impartido en inglés* (Macedo & Bartolomé, 2014). El contexto etnográfico en este estudio es el curso *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* que fue impartido en español por el segundo autor (que también imparte secciones en inglés) durante el semestre de otoño del 2014. Este curso impartido en español se hizo un requisito para todxs lxs futurxs maestrxs bilingües. La decisión de impartir la clase en español fue debido a un cambio de enfoque del programa bilingüe y bicultural de la Facultad de Educación, el cual comenzó a promover y a llevar a cabo una postura mucha más crítica y activista. Flores, Sheets y Clark (2011) enfatizan la necesidad de tomar riesgos y hacer modificaciones sustantivas para poder fomentar cambios transformativos en los programas de preparación docente bilingüe.

Este curso es conocido como el que desafía a lxs futurxs maestrxs a reflexionar profundamente sobre la desigualdad social y su relación a la educación de estudiantes bilingües de bajos recursos. Por lo tanto, existe también cierto tipo de aprehensión por parte de lxs futurxs maestrxs en matricularse en ella, dado que abarca temas que suelen ser polémicos y controvertidos, tales como inequidades raciales y socioeconómicas, diversidad de identidades de orientación sexual, violencia de género y la supremacía blanca en la educación estadounidense. Este currículo usualmente también genera tensiones, debates y conflictos en las interacciones interpersonales durante el curso. El hecho de impartir el curso en español tuvo el efecto de reunir

a hispanohablantes, en su mayoría Latinxs, y esto redujo la tensión que usualmente gira alrededor de los temas de la clase, según los 16 años de experiencia que tiene Urrieta impartiendo este curso, ya que para estxs alumnxs con frecuencia no era punto de discusión si existe o no el racismo y la desigualdad socioeconómica. Ellxs habían generalmente vivido experiencias de desigualdad, así que el punto de partida en este caso fue mucho más profundo que en la clase impartida en inglés, porque en la sección en inglés por lo general se tiene que empezar a nivel básico; debatiendo y estableciendo que la desigualdad socioeconómica es un fenómeno actual y no parte del pasado histórico de la segregación racial que acabó con el asesinato de Martin Luther King, Jr., una perspectiva usualmente generalizada por lxs alumnxs.

En este caso, la orientación del curso desde el inicio se planteó como una formación diferente enfocada en; “*la realidad distinta de ser un maestro bilingüe*,” la complejidad de ser un maestro bilingüe y el hecho de que este “*campo es político*” y que “*la batalla*” que gira a su alrededor no es “*Disneylandia*.” Es notable que estas declaraciones de otredad y abogacía para muchxs de lxs alumnxs fue la primera vez que se les exigía que reflexionaran sobre la realidad de ser unx maestrx específicamente bilingüe estadounidense. El profesor inició por medio de dichas declaraciones un proceso de reflexión que explorara la complejidad de ser unx maestrx bilingüe y este tema resultó ser un “tema generativo” (Freire, 1997) durante el periodo del semestre el cual llegó a guiarles a lxs alumnxs a hacer conexiones entre la teoría y la práctica que se estaban llevando a cabo en un centro comunitario donde se les pedía hacer un voluntariado acompañado de un estudio etnográfico de la comunidad circundante a dicho centro.

### ***Recolección de los datos***

Durante la clase *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* Dan (primer autor) sirvió como asistente voluntario en clase y co-investigador. Como investigador escribió detalladas notas de campo y entrevistó a los participantes al final del curso. Sin revelar quien participaba en el estudio y con metas pedagógicas, después de cada clase Dan compartía sus observaciones generales del curso con el profesor Urrieta y lo entrevistaba con el propósito de dialogar sobre cómo lxs futurxs maestrxs bilingües estaban respondiendo al material curricular y sus experiencias adentro y afuera del aula. Como asistente de la clase, Dan proveía retroalimentación y apoyo a lxs futurxs maestrxs bilingües en sus asignaciones, pero no les calificaba. Urrieta desconoció cuales estudiantes participaban en el estudio hasta después del final del semestre cuando ya había finalizado el curso.

Una parte clave de la pedagogía crítica *en español*, la cual facilitaba la contextualización de las lecturas, diálogos y el contenido de la clase fueron también las actividades que lxs futurxs maestrxs bilingües llevaron a cabo como requisitos del curso y que también forman parte de los datos recolectados para este estudio:

1. Dedicaron quince horas desarrollando un “proyecto de campo” que requería observar y documentar su participación con alumnxs y familias bilingües en un centro comunitario. Además tuvieron que entrevistar unx maestrx bilingüe y un familiar del estudiante con quien hicieron su voluntariado. Al final del semestre lxs alumnxs escribieron una reflexión para poder vincular su tiempo en dicho centro con los enfoques teóricos de la clase.
2. Hicieron una autobiografía sobre sus experiencias educativas, específicamente enfocada en la influencia de sus familias, los tipos de pedagogía que recibían tanto en casa y en la

comunidad como en la educación formal y los desafíos, éxitos y/o privilegios que experimentaban en la escuela.

3. Hicieron una caminata en un barrio el cual había sido históricamente un barrio Mexicano, Tejano segregado en Austin, Texas, y que está experimentando una transformación rápida debido a la gentrificación que está inflando los impuestos de propiedad debido a la llegada de *hipsters* y otros del grupo dominante a la ciudad. El propósito de la caminata fue para que los futuros maestros bilingües vieran de primera mano el impacto de dicho “gentrification,” y al mismo tiempo que visitaran lugares como una despensa comunal, iglesias católica y baptista, un negocio informal de un anciano quien vende pan desde su casa, sitios históricos locales, especialmente de memoria comunitaria colectiva y un centro recreativo. La meta principal y asignada fue el mostrarles y que identifiquen las riquezas culturales comunitarias y fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff, & González, 1992) presentes en el barrio. Los futuros formadores reflexionaron mediante un ensayo y mapa dibujado a mano sobre el porqué como futuros maestros bilingües es importante recorrer y conocer el barrio, las familias, y los recursos culturales y fondos de conocimiento donde se desenvolverán como maestros bilingües.

### *Análisis de los datos*

Un análisis temático (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) fue aplicado a las notas de observación participativa de Daniel en la clase al igual que a los datos recolectados de los 14 participantes en el estudio, incluyendo sus proyectos de campo, reflexiones sobre sus experiencias en el centro comunitario, la caminata, entrevistas a educadores bilingües, las autobiografías y entrevistas con cada participante. Los temas que emergieron durante la trayectoria de la clase fueron vinculados con el tema generativo de las complejidades de la educación bilingüe, es decir, fueron temas que emergieron durante los diálogos que se llevaban a cabo en la clase y en la elaboración de sus reflexiones. Las entrevistas semi-estructuradas con los 14 participantes (12 mujeres y 2 hombres) fueron conducidas por Daniel y fueron guiadas por los temas complejos que emergieron durante el transcurso del curso, por ejemplo, si opinaron que el hecho de tener la clase en español *rompía reglas*, si el campo de la educación bilingüe era *una batalla* y si *la realidad de ser un maestro bilingüe es distinta*. Después de finalizar el curso ambos investigadores analizaron los datos coleccionados en forma separada y sucesivamente de forma colectiva. Esto fue hecho para comparar datos y hallazgos individuales y comparativos. Los siguientes aciertos revelaron como las complejidades de la educación bilingüe proveían motivación, desafíos, animaban y también preocupaban a los futuros maestros bilingües, y al mismo tiempo demostraron como desarrollaron una claridad ideológica para seguir batallando en el campo de la educación bilingüe como futuros maestros titulares.

### **Hallazgos**

Nuestro estudio reveló que los futuros maestros bilingües en nuestro curso desarrollaron un sentido más profundo de su humanidad en su búsqueda de entender más a fondo las múltiples facetas que hace que la educación bilingüe sea un campo tan complejo desde su quehacer teórico, práctico e histórico. Por ejemplo, el enfoque dado al curso *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* fue crucial para que los futuros formadores entendieran la paradoja que está experimentando el campo de la educación bilingüe. Por medio del dialogo en clase se exploró este controvertido tema que en ocasiones se prestaban para explorar conjuntamente. Una

intervención al respecto surgió cuando durante un diálogo un estudiante, José, cuestionó si al hablar sobre temas críticos *en español* en un espacio de la UT fuese una forma de “romper las reglas.” En el siguiente ejemplo etnográfico podemos observar dicha intervención:

Durante la clase hoy, José, un estudiante cuestionó si al hablar sobre temas críticos *en español* en un espacio de la UT era una manera de “romper las reglas.” Hubo un momento de silencio mientras el profe observaba al grupo y preguntaba, “ustedes qué opinan?” Varios de los alumnos acertaban moviendo la cabeza afirmativamente y algunos comentaron que sí, efectivamente tenían compañeros que no podían creer que su clase era en español y no era clase para aprender español si no para aprender *en español*. El profesor les respondió a los estudiantes poniéndole énfasis a la importancia de contextualizar históricamente la educación bilingüe como “una batalla” en la que los grupos minoritarios tuvieron que luchar para poder acceder este tipo de educación como un derecho de hablar y mantener su idioma. Mencionó el movimiento Chicano y el movimiento Indígena Americano como luchas olvidadas en la historia y minimizadas en la educación. Enfatizó un poco el binario histórico racial Blanco/Negro que limita y oscurece las historias de otros grupos minoritarios e originarios como los indígenas que también han luchado por la soberanía y sus derechos. Finalmente les preguntó, “ustedes creen que el gobierno o esta universidad dijo hay que proveerles estos recursos a esta gente para que sigan aprendiendo y usando sus lenguas que no son el inglés de su buena voluntad?” La mayoría de lxs estudiantes dijeron que no. En seguida enfatizó también el profe que ya que el “gentrification” de la educación bilingüe tuvo el potencial de elevar a programas anteriormente depreciados y desprestigiados al *mainstream*, es más urgente que nunca seguir enfatizando los procesos históricos que incentivaron a que los programas de doble inmersión brotaran con tanto vigor “como verdolagas que se extienden” (según el profe) para favorecer a la comunidad dominante (memorándum de datos etnográficos, Daniel Heiman, otoño del 2014)

En este ejemplo, se usó el cuestionamiento de José, uno de los miembros de la clase y participante del estudio para explorar la cuestión controversial del uso del español como idioma vehicular en una clase en la universidad. Por medio del diálogo se enfatizó que los grupos minoritarios tuvieron que luchar para poder obtener derecho a la educación bilingüe en la década de los años sesenta y setenta y que el uso del español y otros idiomas originarios así llegaron a ser un derecho lingüístico para los grupos minoritarios (Flores, 2016; Palmer et al., 2017). Así quedó claro que el campo político y contencioso de la educación bilingüe fue transformado en un campo deseado por los angloparlantes y por ende ha surgido una paradoja inesperada en el contexto actual (Heiman & Yanes, 2018; Palmer et al., 2017).

### **Las voces testimoniales de nuestrxs estudiantes**

En esta sección exploraremos algunas de las reflexiones sobre la experiencia en el curso de lxs participantes por medio de entrevistas y de sus reflexiones escritas. En general estas voces testimoniales comunican que el curso tuvo impacto en el desarrollar una perspectiva crítica.

**Manuel: *Yo creía que no más uno se presentaba en el salón de clases... y listo***

Manuel nos comparte que el curso le ayudó a entender que el ser maestro es mucho más que sólo presentarse y enseñar.

*Yo creía que no más uno se presentaba en el salón de clases, enseñar y listo, pero no (riéndose). Tiene varios aspectos; aspecto psicológico de lo que pasa en la mente del estudiante fuera y dentro del salón de clases. Tiene el aspecto político de lo que pasa en el capitolio, las leyes que pasan, los exámenes que tienen que tomar, el material, el currículo que tiene que aprender el estudiante. Y tiene otros aspectos como aspecto sociocultural, todas esas cosas, sí es que es muy complejo la educación, consiste más en que sólo presentarte a enseñar. (Manuel, entrevista, 12/3/14)*

Entre otras cosas Manuel señala el aspecto político con respecto a la legislatura del estado al hablar sobre el capitolio que desde la UT-Austin queda a solo unas cuadras y de las leyes y políticas públicas que de ahí emergen y conciernen a la educación.

**Viridiana: *you do see these kinds of struggles you are going to be working with...***

Viridiana nos compartió que aprendió mucho en el curso y que opinaba que todxs lxs futurxs formadorxs bilingües deberían tomar esta clase.

*You learn a lot, you do talk about a lot of things that you probably wouldn't talk about if you were in the regular class, in the English-speaking class. It's something I think that every Bilingual Education major should take. It is, I wouldn't say exactly like oh you're a whole new person now, but I would say it does broaden what you see, you learn how to relate to others and you do see these kinds of struggles you are going to be working with and it's something good that you need to know that does exist. And it's not something you can hide forever. You can't pretend it's not there, it's gonna be there in the classroom in the community so you know you need to educate yourself in that, so you should take a course like this to find out. (Viridiana, entrevista, 12/3/14).*

Viridiana señaló que no es completamente “una nueva persona” pero que el curso sí le amplió su perspectiva para ver las luchas que posiblemente enfrentará en el salón de clase y en la comunidad y también la necesidad de aprender más. Recomendó que lxs futurxs formadorxs bilingües cursen una clase así.

**Alina: *sí, es mi lugar adecuado ser una maestra bilingüe***

Alina describió como le cambió su perspectiva durante el transcurso del semestre. Al principio se le hacía obvio que el enseñar fuese difícil, pero el curso la impactó y motivó para entender que ser una maestra bilingüe requiere más.

*Al principio cuando primer entré a la clase, cuando escuché que él [maestro] dijo que el ser maestro bilingüe y el campo de maestro bilingüe es algo muy complejo,*

*yo lo entendí en un aspecto como, ¡pues que claro que ser maestro no es algo fácil!, verdad. Se requiere bastante trabajo extra, no sólo con los estudiantes, pero también con otros maestros y haciendo los cursos diarios. Yo pienso que se refería que no sólo un trabajo de educar a los estudiantes, sino que también es ser, requería mucha responsabilidad de estar vigilándolos al día. Pero ya después de tomar la clase pienso que cuando dijo que ser maestro bilingüe es difícil, pero ahora se refiere a porque lo que vimos en clase requiere mucho, estar muy involucrado entre la comunidad y tomar en cuenta mucho de ese aspecto; que es algo que se ve en un contexto diario con los estudiantes y no se trata sólo del lado académico sino también la perspectiva familiar, comunitaria y saber que los hispanos y minoritarios que usualmente son bilingües son estudiantes que a veces pasan por situaciones muy difíciles y se requiere mucho, tener compasión y saber cómo comprender a veces las historias de los estudiantes... Te digo definitivamente al principio estaba todavía entre si quería ser maestra o si quería hacer otra cosa, pero siento que este curso y especialmente las conversaciones en clase, y la entrevista con la maestra creo que fue algo que me impactó bastante; me hicieron pensar que sí, es mi lugar adecuado ser una maestra bilingüe. (Entrevista, 12/3/14)*

Alina no sólo se concientizó más acerca de las posibles necesidades de sus futurxs alumnx, si no que también le impactó mucho su entrevista con la maestra que entrevistó y esto le confirmó que ser maestra bilingüe es su “lugar adecuado.”

### **José: Esta clase ha sido un “wake up call”**

José compartió en su reflexión escrita al final de la clase sobre la riqueza cultural comunitaria y como esto lo desafió a entender con más profundidad los fondos de conocimiento de las comunidades Latinxs.

*En clase aprendimos los diferentes factores que afectan el aprendizaje, pero fue gracias al voluntariado y las observaciones que hice en la comunidad que pude interactuar con la variedad de factores. Durante este semestre, participé en más de diez horas con la organización Austin Partners in Education... Por ejemplo, cuando aprendí sobre los fondos de conocimiento pude ver que cada uno de mis campeones [estudiantes] recibía fondos muy diferentes e interesantes. Un día, uno de mis campeones decidió contarme lo que hace los fines de semana. Me contó que cada fin de semana acompaña a sus papás a trabajar en una tintorería y que a él le gusta ayudar porque le dan cinco dólares cada vez que va a trabajar. También me contó que ambos de sus papás planchan ropa. Cuando me dijo que su papá planchaba ropa mi otro campeón dijo un comentario que me sacó de onda; dijo ¿planchar? ¡Eso es de mujeres! Mi primera reacción fue hablar sobre gender roles y que no hay actividades específicas para hombres o para mujeres. Les dije que si algo los hacía feliz deberían hacerlo siempre y cuando no lastimen a las demás personas. Ese mismo día pude reflexionar los fondos que recibía mi campeón de la tintorería. No estoy muy seguro de lo que exactamente hace, pero estos son los fondos que creo que puede obtener al trabajar en una tintorería. Al trabajar allí, mi campeón aprende el diferente tipo de telas, como tratar a los clientes, negocios, finanzas, y algo muy importante el tener que trabajar para poder generar*

*dinero...Esta clase ha sido un wake up call. Como compartí en clase, antes del semestre y al inicio me parecía bastante irrelevante e innecesario el aprender sobre la cultura en la vida académica. Sin embargo, el día de hoy puedo darme cuenta de lo equivocado que estaba. Qué esta clase me hizo más comprensible y capaz de entender no sólo a los niños, pero también a todas las personas. Hoy día me siento un poco más preparado para ser maestro bilingüe. Ahora sí como quien dice, se han depositado fondos de conocimiento muy importantes para mi formación de maestro. (Reflexión, 11/30/14)*

José no sólo pudo aprender sobre conceptos como riqueza cultural comunitaria y fondos de conocimiento si no que tuvo la oportunidad por medio del proyecto de campo y otras actividades del curso para poder identificarlos en las vidas de sus estudiantes (campeones). Su auto-reflexión revela que su experiencia en el curso y las actividades hicieron que fuese más auténtica su enseñanza-aprendizaje.

### **Análisis**

Las experiencias de Manuel, Viridiana, Alina, y José revelaron que el curso tuvo un impacto en sus perspectivas personales sobre la educación bilingüe y sobre sus identidades como futurxs formadorxs, especialmente en el aspecto crítico. Mientras que al principio para varios que el profesor resaltara las complejidades de ser un maestrx bilingüe no tuvo mayor reacción, al transcurrir el semestre fueron profundizando más allá de sus entendimientos iniciales. Además de los diálogos en clase, las actividades asignadas formaron también parte importante de los “artefectos” en el mundo figurado de *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* que les permitieron tener el “wake up call” (la llamada de atención o a despertar) que les llevó a entender más a fondo el contexto socio-político, histórico, y cultural de la educación bilingüe con respecto a los contenciosos derechos lingüísticos de las comunidades marginadas y originarias de EE.UU.. Los artefactos también les proveyeron a lxs alumnx en el curso herramientas para poderse “figurar” como futurxs maestrxs bilingües desarrollando así identidades en el (macro) mundo figurado de la educación bilingüe en EE.UU.. La pedagogía crítica *en español* les expuso a temas generativos sobre las complejidades de la educación bilingüe por medio de los diálogos en la clase, la entrevista con unx maestrx bilingüe y la colaboración con alumnx bilingües en la comunidad que les motivaron, desafiaron, animaron y también les preocuparon debido a las posibilidades de poderse figurar en dichas complejidades. A medida que se fueron figurando en relación con los “tipos sociales” (Holland et al., 1998) que llegaron a poblar el (micro) mundo figurado de *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje*, lxs futurxs formadorxs se dieron cuenta de que sí eran capaces y que poseen agencia propia, a pesar de los desafíos, para seguir “batallando” como parte del (macro) mundo figurado de la educación bilingüe como maestrxs titulares de sus propias aulas.

El tema generativo de cómo las complejidades hacen que “la realidad de ser un maestro bilingüe [sea] diferente al de ser de un maestro de mainstream,” al cual el profesor hizo hincapié desde el inicio del semestre, intersecó continuamente con las experiencias de lxs futurxs maestrxs bilingües mediante los procesos en el salón de clases y en la comunidad. Por medio de mundo figurado de *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje* lxs futurxs maestrxs bilingües tuvieron la oportunidad de vivir experiencias concretas que lxs “reclutaba” activamente para querer seguir en el camino contencioso de ser maestrxs bilingües en EE.UU.. Al poder figurarse

en relación con “otrxs” (Holland et al., 1998) en los mundos figurados que se les presentaron, pudieron además darse cuenta que el campo de la educación bilingüe está repleto de complejidades que no se parecen nada al mundo fantasioso de “Disneylandia.” Al reunir hispanohablantes en la clase *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje y enseñarla en español* con un enfoque crítico en el programa bilingüe y bicultural de la facultad de educación en la Universidad de Tejas, se ha revelado el potencial de crear un (micro) mundo figurado que desafía un (macro) mundo figurado de la educación bilingüe para fomentar la conciencia crítica, la cuarta meta la cual enfatizamos es esencial para combatir la gentrificación actual de los programas de doble inmersión. Concluimos el artículo con implicaciones para desarrollar políticas educativas y prácticas curriculares y pedagógicas en la preparación de futurxs maestrxs bilingües, especialmente al tomar en cuenta el gran auge de los programas de doble inmersión en Texas y en los EE.UU.

### **Implicaciones y Conclusión**

Tanto los resultados “asombrosos” (Collier & Thomas, 2004) de los programas de doble inmersión en lo que se refiere a altos niveles de desempeño académico y de bilingüismo como el aburguesamiento de los mismos (Cervantes-Soon et al., 2017; Valdez et al., 2016), servirán como impulso en la expansión de dichos programas al nivel nacional. Dicha expansión, unida a las complejidades de la educación bilingüe, presentan múltiples desafíos para el campo en su quehacer de capacitación de docentes bilingües. ¿Cómo podemos prepararlx para las exigencias de enseñar contenido riguroso en dos idiomas (en particular en español), fomentar las relaciones interculturales y también abrir espacios curriculares (“mundos figurados”) para el desarrollo de la conciencia crítica? Sin duda la adición de la cuarta meta hace algo desafiante aún más desafiante, sin embargo, vemos la necesidad de ir más allá de documentar las inequidades que los procesos neoliberales están desencadenando para incluir cuáles son las posibles manifestaciones para resistir el aburguesamiento (gentrification) de la educación bilingüe a través de una pedagogía crítica *en español*. La pedagogía crítica *en español* que proponemos y documentamos en este artículo provee un ejemplo empírico de los procesos generativos que emergieron cuando centramos la cuarta meta sobre el desarrollo de la conciencia crítica (Cervantes-Soon et al., 2017; Palmer et al., 2019). Es decir, que proveímos un espacio transformador mediante un mundo figurado de *Influencias Socio-culturales en el Aprendizaje en español* en el que se tomó en cuenta el rol del juego, la práctica, la agencia y los artefactos que les proveyeron a lxs alumnxs las herramientas y discursos para poderse figurar así mismxs y desarrollar además de conciencias críticas también identidades como maestrxs bilingües comprometidxs con sus complejidades y causas políticas. Por consiguiente somos conscientes de la necesidad de “hacer más” (Alfaro & Bartolomé, 2017; Caldas, 2017; Haas & Gort, 2009) para continuar colaborando en hacer de la educación bilingüe un empeño más equitativo dadas las condiciones socio-políticas de nuestros tiempos.

### **La problematización los programas de doble inmersión: El impacto del neoliberalismo**

Los resultados “asombrosos” (Collier & Thomas, 2004) en programas de doble inmersión han revelado que el desempeño académico de lxs estudiantes por lo general sobrepasa el desempeño de lxs estudiantes en otros programas de educación bilingüe. Dichos resultados también han impulsado a que académicxs críticos re-visiten/re-emitan “la nota de advertencia”

de Guadalupe Valdés debido a los procesos neoliberales excluyentes que en ellos existen (Heiman & Yanes, 2018; Palmer et al., 2017). Hay académicos críticos en el campo de la preparación de futurxs maestrxs que enfatizan la urgencia de exponer a lxs futurxs maestrxs a la teoría crítica *antes* de empezar a ejercer sus carreras formalmente (Apple, 2010; De Lissovoy, 2015; Kumashiro, 2001). El impacto del neoliberalismo en la educación bilingüe, específicamente en los programas de doble inmersión, tiene que ser un tema íntegro en nuestros programas para la preparación de futurxs maestrxs bilingües. Hay que problematizar los discursos y las políticas de la educación bilingüe, y cómo éstas son orientadas a las necesidades del mercado y no a los derechos lingüísticos de las comunidades históricamente marginadas u originarias del país. Por ejemplo, ¿cuáles son los procesos que están contribuyendo a la mercantilización de la lengua minoritaria por el grupo dominante, y cómo dichos procesos van en contra de las metas originales de la educación bilingüe, las cuales fueron concebidas para beneficiar a lxs estudiantes y familias Latinxs (Flores, 2016; Grinberg & Saavedra, 2000)? La historia compleja y política de la educación bilingüe sigue manifestándose en matices particulares en el momento neoliberal actual, y eso debe problematizarse con lxs futurxs maestrxs bilingües.

Finalmente, como participantes en el mismo mundo figurado con lxs futurxs maestrxs bilingües en el contexto del curso *Influencias socioculturales en el aprendizaje*, nos hemos dado cuenta de que nuestro papel como académicos, investigadores y docentes en el campo de la educación bilingüe exige que tomemos riesgos y asumamos posturas políticas activistas. Apple (2010) manifiesta que:

Ella o él [profesor] necesita actuar como un/a mentor/a profundamente comprometido/a, alguien quien demuestra mediante su vida cotidiana qué significa ser un/a investigador/a y maestro/a y un/a miembro/a de una sociedad plagada por inequidades persistentes. Ella o él necesita demostrar que se puede fusionar los dos papeles en maneras que tal vez sean tensos, pero a la vez personifica el compromiso dual a la investigación excepcional y para mejorar la sociedad y al mismo tiempo la participación en movimientos para resistir el dominio. También es obvio que ella o él necesite personificar esos compromisos en su enseñanza. (p. 230; traducida por Heiman)

La educación bilingüe y específicamente los programas de doble inmersión, como un campo inmerso en inequidades persistentes, requiere que nos comprometamos críticamente en todos los niveles para resistir el dominio de las políticas neoliberales las cuales están impactando las realidades de las aulas (Cervantes-Soon, 2018; Picower, 2011). Hay un gran potencial para resistir dicho dominio a través de “metodologías humanistas” (Cervantes-Soon et al., 2017; Paris & Winn, 2014) en donde puedan colaborar investigadorxs, los programas para la preparación de maestrxs bilingües, maestrxs bilingües actuales y otros participantes claves en el mundo figurado de la educación bilingüe. No hay duda de que será una lucha poder llevar a cabo esta labor, pero es una lucha que vale la pena para prevenir y combatir el aburguesamiento de la educación bilingüe. Al centrar la pedagogía crítica *en español* y la cuarta meta de la conciencia crítica en un programa para la preparación de futurxs maestrxs bilingües, pusimos nuestro grano de arena para que el campo de “batalla” de la educación bilingüe no se convierta en “Disneylandia.” Sin embargo, habrá que hacer (mucho) más para asegurarnos que la “batalla” siga siendo un tema generativo y transformador en la educación de futurxs maestrxs bilingües en los EE.UU.

## Bibliografía

- Alfaro, C., & Bartolomé. (2017). La claridad ideológica del maestro bilingüe: Un reto en la educación bilingüe de calidad. In M. D. Guerrero, M. C. Guerrero, L. Soltero-González, & K. Escamilla (Eds.), *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión* (pp. 95-117). Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Anderson, M. D. (2015, Nov. 10). The economic imperative of bilingual education. *The Atlantic Daily*. Retrieved from: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/11/bilingual-education-movement-mainstream/414912/>
- Apple, M. W. (Ed.). (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York, NY: Routledge.
- Bartolomé, L. I. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97-122.
- Bartolomé, L. I. (2008). Beyond the fog of ideology: In L. I. Bartolomé (Ed.), *Ideologies in education: Unmasking the trap of teacher neutrality* (pp. ix-xxix). New York, NY: Peter Lang Publishing Group.
- Bartolomé, L.I., & Balderrama, M. (2001). The need for educators with political and ideological clarity: Providing our children with 'the best'. In M. d. I. L. Reyes & J. J. Halcón (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*. New York, NY: Teachers College Press.
- Boal, A. (2000). *Theater of the oppressed*. London: Pluto.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press
- Caldas, B. (2017). Shifting discourses in teacher education: Performing the advocate bilingual teacher. *Arts Education Policy Review*, 118(4), 190-201.
- Center for Applied Linguistics. (2017). *Dual language program directory*. Retrieved from: <http://www.cal.org/twi/directory>
- Cervantes-Soon, C. G. (2018). Using a Xicana feminist framework in Bilingual teacher preparation: Toward an anticolonial path. *The Urban Review*, 50(5), 857-888.
- Cervantes-Soon, C., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). Combating inequalities in two-way language immersion programs: Toward critical consciousness in bilingual education spaces. *Review of Research in Education*, 41(1), 403-427.

- Collier, V.P., & Thomas, W.P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 1-20.
- Crawford, J. (1995). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.
- Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- De Lissovoy, N. (2015). *Education and emancipation in the neoliberal era: Being, teaching, and power*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Ek, L. D., & Domínguez Chávez, G. (2015). Proyecto bilingüe: Constructing a figured world of bilingual education for Latina/o bilingual teachers. *Bilingual Research Journal*, 38(2), 134-151.
- Faltis, C. (2014). Language advocacy in teacher education and schooling. In M. Bigelow & J. Enser-Kananen (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 65-78). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Fitts, S., & Weisman, E. M. (2010). Exploring questions of social justice in bilingual/bicultural teacher education: Towards a parity of participation. *Urban Review*, 42(5), 373-393.
- Flores, B. B, Sheets, R. H., & Clark, E. (Eds.). (2011). *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar*. New York, NY: Routledge.
- Flores, N. (2015). Has bilingual education been columbused [Web log comment]. Retrieved from <http://educationallinguist.wordpress.com/2015/01/25/columbusing-bilingual-education/>
- Flores, N. (2016). A tale of two visions: Hegemonic whiteness and bilingual education. *Educational Policy*, 30(1), 13-38.
- Flores, N., & García, O. (2017). A critical review of bilingual education in the United States: From basements and pride to boutiques and profit. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 14-29.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed*. M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2007). *Education for critical consciousness*. New York: NY: Continuum.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. In *Translanguaging, language, bilingualism, and education* (pp. 63-77). London: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.

- Grinberg, J., & Saavedra, R. (2000). The constitution of bilingual/ESL education as a disciplinary practice: Genealogical explorations. *Review of Educational Research*, 70(4), 419-441.
- Guerrero, M., & Guerrero, M. C. (2017). El español académico: El pilar olvidado de la educación bilingüe. In M.D. Guerrero, M. C. Guerrero, L. Soltero-Gonzalez, & K. Escamilla (Eds.), *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión* (pp. 217-237). Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Haas, E. & Gort, M. (2009). Demanding more: Legal standards and best practices for English language learners. *Bilingual Research Journal*, 32(2), 115-135.
- Heiman, D., & Yanes, M. (2018). Centering the fourth pillar in times of TWBE gentrification: “Spanish, love, content, not in that order.” *International Multilingual Research Journal*, 12(3), 173-187.
- Henderson, K. I. (2018). The danger of the dual-language enrichment narrative: Educator discourses constructing exclusionary participation structures in bilingual education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1-23.  
DOI:10.1080/154227587.2018.1492343
- Holland, D., Lachiotte, Jr., W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Howard, E., Lindholm-Leary, K., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, D., Sugarman, H., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Inden, R. (1990). *Imagining India*. Oxford. Blackwell.
- Kincheloe, J. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Kumashiro, K. (2001). “Posts” perspectives on anti-oppressive education in social studies, mathematics, and science classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3-12.
- Leistyna, P. (2007). Neoliberal non-sense. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp.97-123). New York, NY: Peter Lang.
- Macedo, D., & Bartolomé, L. I. (2014). Multiculturalism permitted in English only. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 24-37.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of the revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). London: Sage.

- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Palmer, D. K. (2018). *Teacher leadership for social change in bilingual and bicultural education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Palmer, D., Cervantes-Soon, C., & Heiman, D. (2017). La condición académica del estudiante bilingüe: Asegurando el éxito de los estudiantes bilingües emergentes a través del programa de doble inmersión. In M.D. Guerrero, M. C. Guerrero, L. Soltero-Gonzalez, & K. Escamilla (Eds.), *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión* (pp. 75-92). Albuquerque, NM: Fuente Press.
- Palmer, D. K., Cervantes-Soon, C., Dorner, L., & Heiman, D. (2019). Bilingualism, biliteracy, biculturalism...and critical consciousness for all: Proposing a fourth fundamental principle for two-way dual language education. *Theory into Practice*, 58(2), 121-133.
- Paris, D., & Winn, M. (Eds.). (2014). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. Los Angeles, CA: Sage.
- Picower, B. (2011). Resisting compliance: Learning to teach for social justice in a neoliberal context. *Teachers College Record*, 113(5), 1105-1134.
- Pimentel, C., Diaz-Soto, L., Pimentel, O., & Urrieta, L. (2008). The dual language dualism: ¿Quiénes ganan? *Texas Association for Bilingual Education Journal*, 10(1), 200-223.
- Ricento, T. (2005). Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the USA. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 348-368.
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Urrieta, L. Jr. (2007). Figured worlds and education: An introduction to the special issue. *The Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 39(2), 107-116.
- Urrieta, L. Jr. (2010). *Working from within: Chicana and Chicano activist educators in whitestream schools*. Tucson: University of Arizona Press
- Valdés, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-429.
- Valdez, V. E., Freire, J. A., & Delavan, M. G. (2016). The gentrification of dual language. *Urban Review*, 48(4), 601-627.

Varghese, M. M., & Snyder, R. (2018). Critically examining the agency and professional identity development of novice dual language teachers through figured worlds. *International Multilingual Research Journal*, 12(3), 145-159.

Vigotsky, L. (1978). *Mente y sociedad*. Cambridge, Mass: Universidad de Harvard.

Williams, C. (2017, December 28). The intrusion of white families into bilingual schools. *The Atlantic Daily*. Retrieved from:  
<https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/12/the-middle-class-takeover-of-bilingual-schools/549278/>