



**Gubernamentalidad y formación de maestros:
Hacia una historización de la intervención educativa en los niños bilingües**

Belén Hernando-Lloréns, PhD
University of Iowa

Claudia Cervantes-Soon, PhD
Arizona State University

Resumen

Este artículo tiene como propósito explorar unas pautas de análisis en el estudio de la formación del docente bilingüe que nos permita entender las diferentes formas en las que nuestros estudiantes bilingües siguen siendo excluidos, aún bajo políticas y prácticas educativas entendidas como “inclusivas”. Este artículo analiza una rearticulación teórica en la investigación de cómo los maestros bilingües se forman con un enfoque en la historización de las herramientas pedagógicas utilizadas en el día a día del aula, como los estándares o las rúbricas, que tienden a concebirse como neutrales. Para ello partimos de unos fundamentos teóricos que se nutren, principalmente, de una tradición postfundacional y post-colonial de teoría crítica. Las últimas secciones del artículo ilustran este análisis al historizar una herramienta que los maestros que trabajan con niños bilingües usan en la actualidad en el aula, los California ELD Standards. Este análisis sirve para justificar que las herramientas pedagógicas que las maestras usan en el aula no son algo “natural” o “neutral,” sino artefactos políticos históricamente contruidos. Entender estos procesos es el primer paso para poder transformarlos y hacer una educación más justa y equitativa.

Este artículo tiene como objetivo explorar un nuevo marco teórico y metodológico para llevar a cabo estudios de investigación relacionados con la labor de las maestras¹ que trabajan con niñas bilingües.² Se analizan unos fundamentos teóricos, preguntas y líneas de investigación que nos permitan aproximarnos con mayor complejidad histórica a la formación de este tipo de maestros (García, 2009). Es decir, a cómo los maestros se forman y se han formado y en cómo esa formación resulta en determinadas maneras de *percibir*, e *intervenir* en, el estudiante bilingüe. En concreto, analizamos la historización como una herramienta metodológica y teórica para el análisis de las herramientas pedagógicas que se utilizan en el aula en el día a día (tanto estándares, como rúbricas) y que tienden a concebirse como herramientas neutrales, es decir, como objetos naturales e independientes de los procesos ideológicos e históricos que los produjeron. Para ello partimos de unos fundamentos teóricos que se nutren, principalmente, de una tradición post-estructural y post-colonial de teoría crítica y educativa que entran en diálogo con una perspectiva sociocultural, mayoritaria en este campo. Al explorar este marco teórico y metodológico, este artículo no pretende desestimar el importante trabajo que autores en el campo de la formación de maestros bilingües han aportado a nuestro conocimiento y a la transformación de la realidad educativa de los estudiantes bilingües emergentes, sino más bien explorar unas pautas de análisis en la formación del docente bilingüe que nos permita entender las diferentes formas en las que nuestros estudiantes bilingües siguen siendo excluidos, aún bajo políticas y prácticas educativas entendidas como “inclusivas”. Por esta razón, nuestro principal objetivo en este artículo es nutrirnos del importante trabajo teórico y metodológico que *ya se está haciendo* desde una mirada historizadora en el estudio crítico de la educación bilingüe,³ mientras resituamos el análisis en la formación de maestros bilingües (un campo al que se le ha prestado menos atención desde esta forma de examinar críticamente la educación bilingüe). Entender estos procesos es el primer paso para poder transformarlos y hacer una educación más justa y equitativa.

En este artículo la educación bilingüe se concibe como un *dispositivo* (Foucault, 1980/1977)—que consiste en un ensamblaje de relaciones que se establecen entre discursos, instituciones, prácticas pedagógicas, políticas, leyes, trabajos científicos y proposiciones filosóficas, morales y lingüísticas. Para adentrarse en un estudio sistemático de la educación bilingüe como *dispositivo*, la primera sección ofrece un esbozo de la *historización* como una metodología de análisis de los sistemas de razonamiento que ordenan las prácticas orientadas a la formación de maestros de niños bilingües. Esta metodología explica la naturaleza de las preguntas de investigación que planteamos en este artículo. En las secciones siguientes exponemos brevemente los fundamentos teóricos que explican la educación bilingüe como *dispositivo* para, a continuación, elaborar el concepto de *gubernamentalidad*, a lo que Foucault define como la conducta de la conducta, como proceso de formación de sujetos educativos. En la tercera sección, historizamos la

¹ En este artículo usamos de forma aleatoria el femenino y el masculino en términos como maestro/maestra o niño/niña para evitar los sedimentos sexistas que fundamentan las limitaciones de nuestro lenguaje. Aunque la decisión de permanecer en el binomio heteronormativo femenino (maestra)-masculino (maestro) es excluyente, dificulta en menor grado la lectura y comprensión del texto que el término “maestrx”—el cual usé en los primeros borradores de este artículo.

² Hemos decidido usar el término “maestros que trabajan con niños bilingües” frente a “maestros bilingües” para abrir el análisis y la propuesta a los múltiples modelos de educativos y lingüísticos a los que tiene acceso las familias bilingües en los Estados Unidos y así no centrarnos a modelos de educación dual, que gozan de más prestigio en estos momentos, pero al que no tiene acceso las familias bilingües en este país.

³ Flores, N. (2013). Silencing the subaltern: Nation-state/colonial governmentality and bilingual education in the United States. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 263-287. , Flores, N. (2016). A tale of two visions: Hegemonic whiteness and bilingual education. *Educational Policy*, 30(1), 13-38. , Flores, N. (2021). Raciolinguistic genealogy as method in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 111-115. <https://doi.org/doi:10.1515/ijsl-2020-0102> , Grinberg, J., & Saavedra, E. R. (2000). The constitution of bilingual/ESL education as a disciplinary practice: Genealogical explorations. *Review of educational research*, 70(4), 419-441.

razón del maestro para argumentar que las herramientas que los maestros usan en el aula no son algo natural, sino artefactos políticos contruidos históricamente. En la cuarta sección, presentamos a los *California English language development standards* [ELD] como un ejemplo de esta forma de trabajar, demostrando que éstos operan como una *tecnología* que construye la *mirada* y determina la intervención del maestro sobre la niña bilingüe. En la última sección reflexionamos brevemente acerca de la naturaleza de “lo político” [*the political*] en los estudios de investigación de maestras de niños bilingües y sobre la relevancia de la metodología de investigación aquí esbozada para la formación de dichos maestros.

Historizar el presente de la formación de maestras de niñas bilingües

En este artículo partimos de una forma de analizar y entender procesos y eventos educativos en el presente a la que llamamos *historizar*. Aquí partimos de esta metodología como herramienta crítica en el estudio de la formación de maestras bilingües y que puede además servir como herramienta pedagógica en el desarrollo de perspectivas crítica en la educación bilingüe (Palmer, et al., 2019). Historizar nos permite acercarnos a determinados procesos y eventos en el presente para escudriñarlos históricamente y, así, poder entender cómo los sistemas de razonamiento en torno a ese proceso o evento, su forma de entenderlo, se han ido conformando y transformando con el tiempo. Aquí nos enfocamos en la historización como herramienta para estudiar las prácticas educativas que forman parte del día a día del maestro bilingüe (por ejemplo, organizar a los estudiantes por niveles de lectura) y más específicamente para estudiar los artefactos (por ejemplo, el uso de estándares para clasificar el nivel lingüístico de las alumnas) no como hechos que están ahí, sino que son el producto de una serie de procesos y prácticas contruidos históricamente que nos han permitido ver al niño bilingüe de color como un problema que hay que solucionar. La historización nos permitiría entender cómo la niña bilingüe se ha ido configurando como un sujeto al que hay que “corregir” y sobre el que hay que intervenir política y pedagógicamente. Esta historización también nos permite interrumpir la noción de los artefactos o herramientas pedagógicas como objetos neutrales, es decir, independientes de los procesos históricos de los cuales emergieron. Para Popkewitz (2013), historizar (*to historize*) es “to understand how the objects of the present are given plausibility as a way of telling the truth through different historical practices [that] are disconnected from their ‘origins’ and reconnected in a manner that is not merely the sum of the parts to give the present its possibilities” (p. 453). Es decir, historizar consiste en ir al pasado para interrogar cómo se ensamblan en el presente determinados discursos, leyes, investigaciones científicas o informes que han hecho posible la formación de objetos y sujetos de investigación pedagógica o de intervención educativa. De tal manera, al historizar uno siempre comienza el análisis del pasado con una pregunta sobre el presente (Foucault, 1988a, p. 262).

En esta forma de entender el presente a través del pasado, las reformas educativas y las leyes de formación de maestras, así como los materiales que emanan de ellas, se presentan como *eventos* muy fértiles para analizar los giros simbólicos y materiales en los discursos y prácticas educativas en torno a la niña bilingüe. Estos discursos y prácticas, por ejemplo, influyen en cómo se piensa el futuro del niño bilingüe en el presente (por ejemplo, enseñar al niño una destreza o habilidad en el aula y el inglés o español necesario para desarrollarla que más tarde, en el futuro, hará de forma independiente). La aportación fundamental de un análisis histórico del presente de las herramientas pedagógicas que se usa en el aula nos permitiría entender, no sólo cómo, en un momento dado, se conformó y consolidó la idea del bilingüismo de los niños de color como un

“problema” educativo al que hay que encontrarle una solución, sino qué herramientas pedagógicas y científicas específicas se desarrollaron para darle una solución científica y educativa a dicho problema.

Historizar el presente como práctica crítica, política y humanizadora nos lleva a plantear preguntas fundamentales que pueden sacar a luz procesos coloniales que circulan concretamente en la educación bilingüe, tanto en sus prácticas como en sus políticas, como en la formación de maestras de niños bilingües en general (Cervantes-Soon, 2018). En su estudio genealógico, Grinberg y Saavedra (2000) revelan cómo, durante los intentos para implementar una educación bilingüe en Nuevo México como una disciplina académica legítima en los años 70, expertos en el campo del bilingüismo se alinearon con perspectivas psicolingüísticas sobre la efectividad educativa y a concepciones de validez y prestigio lingüístico sustentadas en variedades del español peninsular. De esta manera, en este estado, la educación bilingüe se separó durante este periodo de la tradición de los Chicanx Studies y de los discursos y metas descolonizadoras. De manera similar, el análisis genealógico de Flores (2016) muestra como la búsqueda del reconocimiento oficial de la educación bilingüe en los Estados Unidos con bases en la psicología llevó a la misma a la adopción de un discurso político que cimentó la idea de “deficiencia lingüística” como su fuente de validez. Como Flores y Rosa (2019) apuntan, las perspectivas cognitivistas en la educación e investigación de los niños bilingües han servido para “de-politicize struggles for bilingual education by shifting the focus away from political struggle toward fixing the supposed deficiencies of racialized bilingual students” (Flores & Rosa, 2019, p. 147) .

Un giro en la naturaleza de las preguntas de investigación sobre la formación de maestras bilingües

Tradicionalmente los estudios de formación de maestras bilingües han tendido a centrarse en el análisis de las creencias, prácticas, destrezas, y/o experiencias de los maestros bilingües (Ada, 1986; Flores, Claeys, & Gist, 2018; Flores, Sheets, & Clark, 2011; García, 2008; Clark & Flores, 2001). Otros estudios comúnmente se han enfocado en aspectos programáticos y organizativos como la retención y reclutamiento (Díaz-Rico & Smith, 1994), entender quiénes son los maestros bilingües (Gómez et al., 2008) y cuestiones de competencia y evaluación lingüística (Guerrero, 1999; Guerrero & Valdez, 2011; Sutterby, et al., 2005). Desde esta tradición de pensamiento el maestro de la niña bilingüe se tiende a concebir como un sujeto predeterminado y se tiende a pasar por alto un análisis del proceso a través del cual el maestro desarrolla su subjetividad como tal. Aquí discutimos que es necesario extender esta historización de maneras que le permitan al maestro reconocer, no sólo los hechos históricos que resultan en una serie de prácticas y leyes, sino cómo las herramientas pedagógicas que circulan en el aula se van formando a través del tiempo de maneras más invisibles y hegemónicas. En otras palabras, la historia que aquí nos interesa es la que traza cómo los procesos, las prácticas y las formas de entender la educación del niño bilingüe se han ido ensamblando a lo largo del tiempo y ha hecho posible que veamos a la niña bilingüe de color como un “problema” que requiere una “solución”.

Esta noción de historización está sustentada en una noción de poder productiva y creativa y no sólo represiva y está fundamentada en nociones de poder y discurso desarrolladas a partir de los años 60 desde de la obra de Michel Foucault. Esta noción productiva del poder que nos interesa trazar aquí viene a operar como creadora de conocimientos y deseo, de cuerpos y disposiciones (Foucault, 1980, 1988b, 1990). Esta visión del poder generador, por ejemplo, hace posible trazar

cómo la ciencia de la psicología de la educación desde principios del siglo XX ha producido al niño bilingüe de color como un objeto de preocupación científica y como un sujeto de intervención educativa.

Importantes investigadores de la educación de estudiantes Chicanos han hecho trabajos fundamentales para historizar el surgimiento de las perspectivas deficitarias sobre las niñas y los niños bilingües de ascendencia Mexicana en los Estados Unidos (Menchaca, 1995; Valencia, 1997, 2008; Valencia & Suzuki, 2000). Para ilustrar, el trabajo de Richard Valencia (1997) expone cómo la visión deficitaria del niño Latino se ha dado en parte a través de la popularización de discursos pseudocientíficos que se van dando por hecho a través de ensamblajes discursivos multidisciplinares, con orígenes en la eugenesia pero también incuyendo en la psicología, antropología, educación, y ciencia cognitiva. Martha Menchaca (2012) ofrece otro ejemplo de historización en la cual demuestra los procesos discursivos raciales coloniales originados en los 1600-1800 con intereses económicos que a través del tiempo establecen nociones duraderas de la inferioridad y deficiencia del estudiante bilingüe.

Barbara M. Flores (2005) ofrece un análisis que traza la visión deficitaria a principios del siglo XX sobre los niños bilingües en el sudoeste de Estados Unidos. Su estudio revela cómo la lengua es el objeto principal de problematización, clasificación y de descripciones “benevolentes que evolucionan desde ‘retraso mental,’ hacia deficiencia cultural y lingüística en necesidad de intervención.” Este artículo es una contribución más a continuar este trabajo historizador para entender el papel que la lengua ha jugado (y continúa jugando) en los procesos de racialización de la comunidades Latinas y bilingües y en la preparación de maestras.

Por otro lado, desde una perspectiva sociocultural y crítica, algunos trabajos tienden a centrarse en el ejercicio de identificar y sugerir características del maestro bilingüe, en la necesidad de que éstos demuestren “claridad ideológica” (Alfaro & Bartolomé, 2017; Bartolomé & Balderrama, 2001) o que cuenten con saberes y herramientas necesarios para orquestar y facilitar una educación cultural y lingüísticamente relevante (Faltis, 2013; Lucas & Villegas, 2014; Lucas & Villegas, 2010; Villegas & Lucas, 2007). Se parte del conocimiento que la maestra alberga para, tras realizar un análisis del mismo, elaborar una serie de conclusiones sobre cómo se puede mejorar la práctica docente del niño bilingüe y hacer que los maestros logren mayor desempeño y efectividad en su labor, valoren a sus alumnos, ejerzan su liderazgo y reflejen un alto grado de conciencia crítica⁴ (Freire & Valdez, 2017; Freire, 2016, 2020; Palmer, 2018). Muchos de estos trabajos, además, se han centrado en explorar históricamente cómo la falta de concienciación de las docentes en EEUU se debe al discurso histórico que ha construido el bilingüismo como deficiente y la educación bilingüe como una educación correctiva (Cervantes-Soon, 2014), o a una amnesia histórica que tiende a borrar las luchas de poder originadas en la colonización de las Américas y que continúan formado el contexto educativo y lingüístico de hoy (Cervantes-Soon, 2018). Lo que buscamos aquí es contribuir a esta tradición crítica, mientras ofrecemos un giro en la naturaleza de las preguntas que planteamos al investigar.

Lo que exploramos aquí es el uso de la historización como herramienta crítica para examinar las estrategias y tecnologías pedagógicas disponibles en el presente para concebir y educar al maestro del niño bilingüe y los cuáles damos por hechas como herramientas *útiles* o *efectivas* (el uso de rúbricas, los *placement tests* o los estándares del estado) para usar en el aula, sin interrogar cuál es su origen y de qué manera producen y limitan nuestra forma de ver a la niña bilingüe. En resumen, no es sólo centrarse en el estudio histórico de los discursos que circulan y

⁴ Para leer más sobre la investigación con maestros bilingües y sobre el desarrollo del concepto de conciencia crítica, ver Cervantes-Soon, et al. (2017) y McDonough (2009).

afectan nuestra forma de ver al niño bilingüe y su educación) como por ejemplo las visiones deficitarias), sino de trazar históricamente la materialidad de esos discursos—las herramientas palpables que se usan en el día a día y que construyen la realidad.

Las preguntas que proponemos en relación a la investigación de maestros de niñas bilingües se centran en la historización de los sistemas de razonamiento que ordenan las prácticas de formación de docentes. La maestra del niño bilingüe no nace, sino que se hace a través de prácticas que ordenan, orientan y clasifican sus modos de conducta, de proceder, de trabajar con el niño bilingüe. Estas prácticas cobran significado a través del *ensamblaje* y de las conexiones que se establecen entre teorías del aprendizaje y del bilingüismo, modelos de organización curricular de los sujetos escolares a los que se les va a enseñar y los actos performativos y artefactos que circulan en el día a día del aula. Por lo tanto, las preguntas de investigación que exponemos aquí nos permiten indagar, por ejemplo, en la educación de maestras de niños bilingües “efectivos,” no como una práctica para formar a docentes que van a enseñar mejor un idioma o una materia, sino como una práctica orientada a *hacer* o a *construir* tipos de personas. El giro consiste en cambiar el enfoque analítico de uno que investiga las cualidades del maestro “efectivo” a otro que indaga en las prácticas materiales y discursivas y las herramientas pedagógicas que producen la categoría del maestro efectivo y cómo estas prácticas, categorías y herramientas pedagógicas efectivas han variado históricamente. Estas prácticas y herramientas que producen la categoría del maestro se convierten en inteligibles a través de las conexiones que se crean—a las que llamaremos *ensamblaje* siguiendo la conceptualización de Derrida (1973)—entre determinadas teorías lingüísticas y del aprendizaje, herramientas pedagógicas, modelos de organización curricular de las materias escolares y de su enseñanza diarias de aula. Es la producción de este *ensamblaje*, de este entramado, lo que nos interesa investigar, al igual que el estudio de la cultura escolar que éste genera.

El discurso y la problematización del bilingüismo

El discurso es un concepto político ya que los discursos conllevan visiones ontológicas y epistemológicas en relación con los sujetos, actores y comunidades que las prácticas discursivas ayudan a constituir. En el campo del bilingüismo, el discurso se ha conceptualizado desde perspectivas muy diversas. Por ejemplo, desde la pragmática [véase Teun A. van Dijk (2010)] o desde la tradición sociocultural [véase James Gee (2010)] o sociolingüística [véase Bonny Norton (2013)]. Como apuntábamos antes, la noción de discurso que enmarca este trabajo está fundamentada en nociones de poder y discurso productiva y creadora de conocimientos y deseos, de cuerpos y disposiciones (Butler, 2004; Foucault, 1980, 1988b, 1990). Dentro de esta tradición de pensamiento, el discurso no se refiere tanto a una significación meramente lingüística como a un sistema abierto de significación desarrollado a través de prácticas tantas lingüísticas como no lingüísticas (corporales o *performativas*, por ejemplo) que estructuran la vida social y educativa del individuo y su comunidad. A medida que se consolidan los “régimenes de verdad” [formas de entender y ver el mundo que forman parte de lo que llamamos sentido común] que este sistema crea, objetos y subjetividades que no existían previamente pueden llegar a convertirse en algo aprehensible y normalizado—por ejemplo, el bilingüismo en niños de color se construye como un problema y hablar una lengua diferente al inglés interfiere en el desarrollo de ésta. Un análisis discursivo de este tipo se centra, pues, no tanto en los discursos y prácticas discursivas como objetos concretos de análisis, sino más bien en los sistemas de pensamiento (o “régimenes de

verdad”) que subyacen a éstos y que permiten que determinados discursos sean posibles y otros no (Foucault, 1977, 2008).

Un análisis del ensamblaje que le da inteligibilidad a los discursos sobre los estudiantes bilingües y que hacen posible que sean percibidos como “problemas” nos permite entender los sistemas de razonamiento que fundamentan, por ejemplo, determinadas ideas y prácticas pedagógicas sobre el bilingüismo y que puedan aparecer como “razonables” y/o “verdaderas” ante aquellos actores que están involucrados en ellas (tales como administradores, maestras, padres o niñas). Un análisis de las prácticas discursivas en torno al niño bilingüe, por lo tanto, no pretende desvelar sus cualidades semánticas, formales o *performativas*, o las intenciones ocultas de los actores que las generan. Por el contrario, se centra en la “voluntad de saber” (Foucault, 1998) y en los giros que son posibles por una multiplicidad de discursos, prácticas, instituciones, investigaciones científicas y políticas educativas. Es decir, de dónde surge la voluntad de investigar a la niña bilingüe y desarrollar unos estándares de conocimiento y desarrollo del estudiante bilingüe, qué concepción del niño subyace a esta visión y con qué posibilidades y limitaciones en su desarrollo pleno.

Educación del niño bilingüe como dispositivo

Aquí exponemos un giro en la conceptualización de la educación del niño bilingüe. Frente a la visión de los diferentes modelos de educación en la que los niños bilingües participan (programas de bilingüismo de transición o de educación dual), aquí teorizamos la educación del niño bilingüe como un *dispositivo*—un entramado de discursos, instituciones, prácticas pedagógicas, políticas, leyes, trabajos científicos y proposiciones filosóficas, morales y lingüísticas. Foucault (1977/1980) define el *dispositivo* como un sistema de relaciones que se pueden establecer entre discursos, instituciones, decisiones reguladoras, leyes, investigaciones científicas y proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas —es decir, “lo que se dice, tanto como lo que no se dice” (p. 194). Este entramado, y las relaciones que se establecen entre cada uno de sus elementos, están sujetos a cambios históricos. Cuando estos cambios apuntan hacia una nueva manera de concebir el mundo, y los elementos y relaciones que lo integran (sujetos, objetos, actores, comunidades, etc.), podemos hablar de un “giro” o cambio en los “régimenes de verdad.”

Por consiguiente, la idea que circula en este artículo es que la educación de nuestras niñas bilingües se sustenta en un determinado “régimen de verdad” que permite que surjan intervenciones políticas y educativas con el objetivo de “reparar” a estos niños (percibidos como sujetos deficitarios) y solucionar un “problema.” De esta manera, con cada giro en el ensamblaje de la educación bilingüe como *dispositivo*, se produce una nueva forma de *ver* y entender a la niña bilingüe que se manifiesta en prácticas y procesos de exclusión educativa.

Con esta propuesta teórica y metodológica, intentamos ofrecer una visión crítica en el estudio de los procesos que hacen posible la realidad pedagógica actual en torno a la formación de maestras bilingües y su práctica docente. Ya son bastantes las voces en el mundo académico, educativo y activista estadounidense que están haciendo una llamada en esta línea a hacer un estudio cauteloso de los nuevos modelos de educación bilingüe que están surgiendo en nuestras comunidades e interrogar a qué intereses responden (Cervantes-Soon, 2014; Chávez-Moreno, 2018; Palmer, 2010). Este artículo pretende aportar un granito de arena en esta línea de trabajo.

Educación bilingüe y problematización

Un ejemplo de cómo se pueden trazar históricamente los *giros* que ha experimentado el bilingüismo como dispositivo es a través del análisis de la producción de “problemas” educativos con niños bilingües que requieren intervención educativa para solucionarlos. La producción de “problemas” asociados con los niños bilingües forman parte del entramado que constituye la educación bilingüe como dispositivo. De hecho, podemos entender la creación de “problemas” sociales y educativos en relación con las niñas bilingües emergentes como una *práctica* a través de la cual el poder opera produciendo a los sujetos de intervención educativa, es decir, al niño al que hay que “reparar.” Según esta visión, la creación de “problemas” educativos no sólo consiste en la construcción de objetos previamente inexistentes a los que hay que enfrentarse, sino también en la producción de sujetos. Es decir, la producción de un sujeto sobre el que hay que intervenir para solucionar un “problema” (Foucault (1988a). Esto no quiere decir que el niño bilingüe de color no “exista” materialmente hablando y que experimente el devenir del día a día, sino que su producción como un problema científico tiene una historia, un principio, que antecede a su nacimiento biológico.

Producción de sujetos educativos

Dentro de la tradición postestructural y postfundacional de análisis social y cultural, la noción de “gobierno” sirve para referirse a los esfuerzos dirigidos a dar forma, guiar y dirigir las conductas individuales de una población en una multiplicidad de espacios. Esto incluye las acciones y discursos dirigidos a conformar las prácticas corporales de cada individuo (Butler, 1990/2008; Foucault, 1978/1991; Rose, 1999). Para Foucault, la gubernamentalidad es el proceso a través del cual el poder crea al sujeto y lo hace a través de declaraciones de expertos, informes, leyes e instituciones que tienen la autorización de intervenir en la vida de las personas (1978/1991). Este poder en las sociedades modernas opera a través de tecnologías de dominación que determinan la conducta de los individuos y definen ciertos fines, así como también a través del consentimiento individual o como “tecnología del yo.” Foucault define las “tecnologías del yo” como las técnicas específicas a través de las cuales los individuos llegan a interiorizar, asumir o incorporar una serie de operaciones en sus cuerpos, en sus almas, en sus conductas, en sus formas de ser y en sus pensamientos con el objetivo de regularse y transformarse a sí mismos y obtener un cierto estado de felicidad, sabiduría o perfección (Foucault, 1988b). En resumen, la gubernamentalidad viene a ser la materialización de estas dos tecnologías de dominación de otros y de una misma.

En el terreno educativo, por ejemplo, podemos observar esta idea de gubernamentalidad en el entramado de expertos, informes, leyes e instituciones que estarían autorizados para intervenir en la vida de los maestros. Un ejemplo específico de este entramado institucional, legal y científico lo tenemos en los *California English language development standards* (California Department of Education, 2014) que observaremos con más detalle en la siguiente sección. Este modo de ejercer el poder—de gobernar— rara vez se sustenta en el ejercicio de la coerción o la violencia. Por el contrario, el poder (el gobierno o regulación de individuos y poblaciones) opera a través de la creación de ese saber experto y de la “configuración de personas” (Hacking, 2007) al establecer las

líneas que dividen y distinguen un cuerpo de otro. Estas líneas divisorias que diferencian a los grupos de personas cambian históricamente, al igual que lo hacen las *tecnologías* de gubernamentalidad a través de las cuales el poder opera.

La noción de gubernamentalidad reconoce la capacidad de acción de los gobernados como agentes capaces de actuar sobre ellos mismos. Esta capacidad puede usarse para producir resultados diversos: bien para participar de forma eficiente en un conjunto predeterminado de prácticas educativas o bien (cuando el poder regulador de los discursos y los regímenes de verdad no alcanzan plenamente su cometido) para transformarlas y desarrollar alternativas. Comprender cómo funciona el poder a través de la gubernamentalidad requiere una comprensión de sus efectos. En lugar de paralizar, el poder, tal y como se entiende en este artículo, promueve y regula ciertos actos corporales en las maestras, ya sea a través de manuales que desarrollan y proponen prácticas de aula más “efectivas” o a través de la legislación de estándares educativos que trazan los parámetros de lo que los maestros bilingües pueden hacer en el aula. En cierto sentido, gobernar, más que paralizar, consiste en “intervenir en sobre la acción” (Rose, 1999, p. 4).

Colonialidad e historización

El historizar nos permite examinar cómo las lógicas y las prácticas de la colonialidad aún circulan en la educación del niño bilingüe. Quizá han cambiado las palabras, pero las concepciones coloniales y racistas de entender la educación como práctica deshumanizadora persisten. Como Sylvia Wynter (2003) nos recuerda, el colonialismo construyó categorías de lo humano que pueden trazarse hasta la actualidad. Examinar qué nuevo lenguaje se usa para categorizar aquellos que son humanos de los que no lo son es una de nuestras tareas como académicas postcoloniales y antirracistas.

Mientras que la colonización dio pie a los procesos coloniales durante ciertos periódicos históricos (desde el siglo XV hasta bien entrado el siglo XX), la colonialidad constituye la matriz en la que se basa la explotación del mundo y de sus recursos por parte Occidente en la actualidad (Mignolo, 2012). Estas lógicas y prácticas de explotación que llevaron a definir quién era dotado con la categoría de lo humano y que caracterizaron el periodo colonial permanecen en la actualidad y funciona creando sistemas de jerarquías humanas y raciales, situando el eurocentrismo en el corazón del conocimiento legítimo, rechazando los conocimientos de pueblos y sociedades colonizadas y negando los sistemas de conocimiento indígenas y precoloniales (Mignolo, 2012). Estos mismos procesos coloniales han naturalizado el eurocentrismo, haciéndolo parecer universal e inevitables y permeando todos los niveles sociales, subjetividades e identidades en la actualidad. Entender cómo las lógicas coloniales circulan en discursos y prácticas educativas de los niños bilingües de color es una tarea fundamental de la historización.

En la siguiente sección, nos centramos en la historización de una herramienta disponible para los maestros: los estándares de desarrollo del inglés orientados a niños bilingües. Entendemos la práctica del uso de estándares lingüísticos del niño bilingüe por las maestras como una forma de inscribir determinados parámetros y distinciones culturales a través de procesos que normalizan, codifican y ordenan la percepción que tienen los docentes de los sujetos de la escolarización. Como veremos, prácticas como el uso de estándares lingüísticos se revelan aquí como parte de un ensamblaje discursivo de producción de “problemas” educativos y lingüísticos que modelan la visión del maestro sobre el niño bilingüe y define sus oportunidades de aprendizaje. Comenzamos

el análisis situando históricamente las herramientas pedagógicas y psicológicas disponibles para los maestros para clasificar y diferenciar a diferentes grupos de estudiantes y sus habilidades.

El cambio del siglo XX y la educación de las niñas bilingües: Racionalizando la formación de maestros

En Estados Unidos, la formación de maestros es una disciplina cuya aparición podemos situar a finales del siglo XIX. Es importante alinear este comienzo con el llamado *American Progressivism*, un periodo que se caracteriza por una preocupación por la escolarización obligatoria y masiva de los niños y con la “cuestión social” [*the social question*]. La llamada *social question* incorporó reformas que iban dirigidas a mejorar las condiciones de limpieza y salud de las ciudades y a las preocupaciones con su desorden moral. Lo “social” en la cuestión social estaba relacionado con reformar lo que era percibido como desorden moral en la vida de las ciudades, superpobladas y racial y culturalmente diversas (Bremner et al, 2019; Popkewitz & Lee, 2020). Estas reformas y la nueva escuela obligatoria y común para todos que emergió durante este periodo significó un nuevo tipo de experiencia entre la educación—que hasta el momento se había entendido como principalmente para las élites económicas—y las ciencias sociales y humanas.

Es importante puntualizar que ni la percepción de ciertas prácticas lingüísticas y culturales, identidades o cosmovisiones como indeseables, ni la escolaridad forzada para determinados grupos culturales (como las poblaciones indígenas) comenzaron en este momento histórico, sino que se puede trazar a principios del siglo XV cuando comenzó la colonización de las Américas y emergieron las jerarquías raciales, lingüísticas y culturales modernas. La resistencia por parte de los pueblos indígenas a la colonización representó un problema social para los colonizadores europeos y la educación de las comunidades indígenas surgió como una práctica de intervención social para extinguir *lo indeseable*. Estos procesos eran evidentes, por ejemplo, en los internados o *boarding schools* para niños indígenas o nativo americanos que empezaron a surgir en América del Norte a principios del siglo XIX (Adams, 1995). En las bien conocidas palabras del teniente Richard Henry Pratt, fundador de la Carlisle Indian Industrial School, el propósito era “matar al indio, pero conservar al hombre” [“kill the Indian and save the man”] (Pratt, 1892). Esto se intentaba lograr por medio de una escolarización de asimilación brutal y traumática—un genocidio cultural con el propósito de completa destrucción biológica ya que impedía la supervivencia (Wolfe, 2006). La noción de la superioridad de lenguas europeas como el español, el francés, y el inglés durante el siglo XIX, que dio paso a la clasificación de las lenguas indígenas y africanas como primitivas, ayudaron además a consolidar las jerarquías raciales que justificaban el genocidio y la esclavitud como bases necesarias para la colonización europea (Iyengar, 2014; Veronelli, 2015). Las recién inventadas ciencias sociales y biológicas en este siglo fueron fundamentales en este proceso de jerarquización pues ofrecieron las herramientas necesarias para medir, clasificar y otorgar el grado de calidad humana (Iyengar, 2014).

Pero en el cambio de siglo XX, hay un giro nuevo en el entramado que la educación y las ciencias psicológicas produjeron en la forma de “ver” al niño en el aula, de clasificarlo, de estudiar su cerebro y su lengua para intervenir en él. En el cambio de siglo, el niño y su hogar se convierten en ámbitos, no solo de escrutinio e investigación, sino de intervención y transformación del individuo (Hutton, 1999; 2005). Las personas y sus hogares se convierten en ámbitos para una

supuesta mejora social y cultural. El cambio de siglo ofrece un nuevo ensamblaje de las tecnologías de gubernamentalidad de la diversidad racial, lingüística y racial.

En Estados Unidos, las ciencias sociales y psicológicas surgieron en la universidad y se trataron de imitar el modelo científico de investigación que habían desarrollado las ciencias naturales. Estas nuevas ciencias se centraron en afrontar la llamada cuestión social y sus preocupaciones morales y para darle respuesta a estos problemas produjeron, por ejemplo, las categorías sociales como las de desempleados, jóvenes y adolescentes, que se usaron en las nuevas ciencias para estudiar cómo cambiar las condiciones sociales urbanas y sus poblaciones. El principal foco de preocupación y atención durante este periodo son los pobres, los inmigrantes y los diferentes grupos raciales. Los estudios sobre las comunidades inmigrantes, la infancia, las familias, permitió observar las condiciones de vida y de trabajo de los grupos de inmigrantes con la esperanza de poder emplear las ciencias sociales y psicológicas para intervenir en estos grupos y producir niños y familias moralmente responsables.⁵

Aunque la categoría de bilingüe no surge hasta más tarde, a principios del siglo XX ya empiezan a circular en la investigación científica categorías que permiten dibujar la línea que divide a las niñas lingüística, cultural y racialmente—como hispano, mexicano o extranjero (Garretson, 1928; Lima, 1928; Pintner & Keller, 1922; Valencia, 1997). A la vez, esa esperanza de cambiar las personas y sus condiciones sociales llevaba implícito un miedo—los peligros y las poblaciones peligrosas que amenaza el orden moral que acarrea la llamada “cuestión social.” Con la esperanza de cambiar las condiciones sociales que caracterizan las condiciones de vida de estos grupos los programas para resolver los “problemas” de estas comunidades se centraban principalmente en intervenir en los procesos de crianza de los hijos y en mejorar los patrones de comunicación en las familias. En Estados Unidos, es concretamente en este momento en el que la lengua del hogar se va a convertir en un aspecto higienista de la sociedad. Es decir, hacer que la lengua vehicular del hogar sea el inglés se va a convertir en una de las herramientas para tratar la llamada cuestión social y, simultáneamente, las ciencias sociales y psicológicas van a ser la herramienta clave en esta tarea. Las lógicas que fundamentaban una práctica colonial clave en las Américas (como fue la imposición de las lenguas coloniales que desencadenó el exterminio de lenguas indígenas) resurgen a principios del siglo XX, pero con un elemento nuevo: las nuevas ciencias como tecnología de autoridad para justificar la intervención en los niños y en las comunidades de grupos marginalizados.

Las nuevas ciencias introdujeron en la formación del profesorado tipos particulares de distinciones y clasificaciones para “ver” diferencias. Se pidió a los maestros, por ejemplo, que vieran las “características mentales” de los niños bilingües a través de la cuantificación del número de palabras que conocían o por sus “habilidades” lingüísticas, lo que inscribía una visión normalizadora de las maestras al diferenciar los comportamientos normales de los comportamientos desviados (“handicaped”) de los niños en el aula (Flores, 2005). Los tests de inteligencia se convirtieron en una herramienta que permitió a las ciencias sociales y psicológicas crear mitos educativos amparados con “evidencias científicas” que ratificaban que el bilingüismo de comunidades no blancas es un obstáculo en el proceso de aprendizaje (Flores, 2005; Mitchell, 1937) o que son “bilingües más reales” los estudiantes que se hacen bilingües de mayores que los que los que crecen bilingües desde la infancia, “pues el bilingüismo requiere cierto nivel de maduración mental para dominarlo” (Yoshioka, 1929). Además, el surgimiento en la psicología de

⁵ Es fundamental enfatizar que paralelamente al surgimiento de estas categorías supuestamente neutras como la de adolescente, la psicología de la educación estaba inmersa en el desarrollo de métodos de basados en el racismo científico y que incluía pruebas de inteligencia o de craneometría para justificar científicamente la superioridad blanca (Gould, 1996).

la educación de la patología genética influida por la eugenesia contribuyó a la clasificación de niños bilingües o de lenguas diferentes al inglés en categorías de inteligencia inferiores, creando una “visión deficitaria” (Valencia, 1997) acerca de estos niños. Así, desde principios del siglo XX, los niños hispanohablantes se han percibido de forma deficitaria tanto cultural como lingüísticamente, y como un problema para los maestros. Categorías y etiquetas como “retrasados mentales,” “limitados” o “en riesgo” empezaron a circular en el lenguaje educativo como descriptores que permitían trazar las líneas que venían a diferenciar a los niños bilingües. Durante este periodo, uno de los principales papeles que empezó a tener la formación de maestros fue la de educar la visión de los maestros para ser capaces de ver y actuar sobre el niño con “problemas” en el aula. La sociología y la psicología ofrecieron las herramientas científicas necesarias para ver las brechas y diferencias entre los diferentes grupos de niñas.

Para concluir, la práctica psicológica de enseñar al maestro a “ver” e intervenir estaba enredada con el deseo social de hacer mejores tipos de ciudadanos y de mejorar la sociedad. La capacidad de percepción del maestro, nos recuerdan Popkewitz and Lee (2020), emerge como una práctica para permitir al maestro razonar acerca de un deseo de normalidad desde el cual comprender la diferencia. Las complejidades del comportamiento humano se ordenaron en términos de normatividad y desviación. Los principios generados sobre la visión del docente en la formación del profesorado se centraban en traer al presente del aula ese futuro sobre quién debería ser el niño. La producción de mirada clínica del maestro hacia el niño bilingüe significaba un sistema particular de razón, de pensar y construir la realidad. En este sistema de razón, la psicología y sus herramientas para diferenciar a las niñas era su tecnología central.

Como hemos destacado, historizar nos permite desnaturalizar las prácticas y herramientas pedagógicas que damos por hecho como maestras e investigadoras de niñas bilingües, como parte de nuestro sentido común, al permitirnos trazar su ensamblaje histórico. En la siguiente sección, situamos nuestro análisis en el presente y examinamos una herramienta concreta que está disponible en la actualidad en las aulas de California para los maestros que trabajan con niños bilingües: los *California English language development (ELD) standards*.

The California English language development standards: Solucionando los problemas del futuro en el presente

El propósito de esta última sección es ofrecer un breve análisis de los *California English language development (ELD) Standards* como una tecnología que construye la mirada y la intervención del maestro sobre la niña bilingüe. El argumento principal que aquí se elabora es que estos estándares tienen más que ver con la producción de diferencias a través del desarrollo de modelos de prácticas lingüísticas que con prácticas para enseñar y aprender mejor inglés. En otras palabras, los estándares llevan implícitos principios sobre quién es la niña bilingüe y quién debería ser a la vez que delinea quién (no) encaja en los espacios de normatividad educativa y lingüística.⁶

Los estándares son los principios básicos de un sistema que define lo que las maestras pueden usar para planificar sus lecciones y para evaluar a las estudiantes bilingües emergentes. Estos estándares se convierten, de esta manera, en los fundamentos que permiten crear los parámetros que definen los “problemas” educativos, así como los objetos educativos que tienen que

⁶ Nuestra invitación a un análisis crítico de los estándares no se centra en un análisis retórico de éstos. Por el contrario, los estándares son un buen espacio de análisis de los sistemas de pensamiento de lo que es posible y no, de los modos de concebir al niño bilingüe, de quién es y en qué puede convertirse.

ser observados, distinguidos y escudriñados. Estos objetos educativos también se conciben como manipulables de manera que uno puede actuar sobre ellos y transformarlos. Bajo estos estándares la determinación del objeto educativo se produce a través de la identificación de “problemas” que la niña bilingüe emergente tendrá en el futuro (por ejemplo, “students gain the necessary literacy/language arts, science, and mathematics understanding and practices required for twenty-first-century higher-education and workplace participation”) y de la búsqueda de medidas en el presente para solucionarlos.⁷ El presente se ve como una serie de futuros “problemas” anticipados que hay que solucionar a través de la enumeración de categorías y estándares *performativos* que el niño bilingüe emergente debe dominar (por ejemplo, “express more complex feelings, needs, ideas, and opinions using extended oral and written production”). Lo que se anticipa a los ojos del maestro a través de los estándares se convierte en una nueva racionalidad para ordenar y clasificar lo que es y debería ser y hacer la niña bilingüe. Se podría argumentar que los “descriptores de nivel de competencia” del niño bilingüe,⁸ por ejemplo, no sólo son puntos de visualización de aspectos a los que debe dirigirse la enseñanza sino las normas que rigen lo que es un aprendizaje *efectivo* por parte del niño bilingüe. La falta del aprendizaje del niño al nivel que los estándares anticipan viene a producir un “problema” educativo que el maestro *efectivo* debe identificar y solucionar en el presente.

Los estándares centran la *mirada* del maestro en el ámbito de la inmediatez productiva de la niña como una anticipación del futuro en el presente. De hecho, los estándares definen entre sus propósitos:

[...] reflejar las expectativas de lo que los aprendientes de inglés deberían saber y ser capaces de hacer con el idioma inglés en varios contextos (...) [y] *garantizar* que todos los aprendientes de inglés progresen en el conocimiento del idioma inglés, las habilidades y destrezas necesarias para prepararse para la universidad y el trabajo [el énfasis es mío] (California State Board of Education, 2014).

Las metas futuras (lo que deberían saber o ser capaces de hacer) ya están inscritas en el presente, en el proceso de planificación y enseñanza de la maestra. El/la trabajador/a del futuro y sus “problemas” y necesidades laborales ya están inscritos en el presente del niño bilingüe. Las evidencias de una práctica docente efectiva en el presente se visualizan haciendo referencia a un conocimiento de los fundamentos teóricos relativos a la enseñanza, aprendizaje y alfabetización de las estudiantes bilingües emergentes y asistiendo a sus estudiantes para que aprendan cómo funciona el inglés.

La educación consiste en preparar a la niña bilingüe emergente para estar listo en el presente para el futuro al inyectarles los “conocimientos, habilidades y destrezas necesarias” en el futuro (p. 8). Los estándares producen una mirada del maestro bilingüe intervencionista y pretende usar unos criterios racionales para modificar al sujeto bilingüe y el espacio de aprendizaje. La mirada sistemática del maestro sobre la niña bilingüe se centra en tres habilidades que la maestra debe

⁷De hecho, estos estándares tienen como objetivo “proporcionar un marco para orientar el desarrollo de sistemas de evaluación de CELDS que ayuden a los educadores de California a *garantizar* que todos los EL progresen en el conocimiento del idioma inglés, las habilidades y destrezas necesarias para prepararse para la universidad y el trabajo” (California State Board of Education, 2012). “

⁸ Los estándares describen estos descriptores como la “visión” general de las etapas del desarrollo del inglés a través del cual se espera que los estudiantes bilingües progresen a medida que adquieren un mayor dominio del inglés como una nueva lengua. Los *descriptores de nivel de competencia* definen el conocimiento, las habilidades y las destrezas de los estudiantes a lo largo de un continuo, identificando lo que la niña sabe y puede hacer en las primeras etapas y al salir de cada uno de los tres niveles de competencia: Emergente [Emerging], Expansión [Expanding] y Puente [Bridging]” (California State Board of Education, 2012).

poseer: su capacidad para “diagnosticar,” “adaptar” y “monitorear”: “[e]ffectively educating [bilingual] students requires *diagnosing* each student instructionally, adjusting instruction accordingly, and closely *monitoring* student progress” (Common Core Standards Initiative, 2010).⁹

La mirada sobre la niña bilingüe es, por lo tanto, es una mirada de tipo clínico y se centra en la observación y el diagnóstico por parte del maestro. Esta mirada es meticulosa y contiene unas distinciones minuciosas organizadas a través de diferentes categorías que se entrelazan para crear un complejo tejido performativo del niño que define lo que el estudiante bilingüe es capaz y no es capaz de hacer en el presente. Además, requiere que la maestra bilingüe preste atención a múltiples dominios y variables de manera que sea posible un diagnóstico, prescripción y seguimiento adecuado. Cabe mencionar que esta observación sistemática al mismo tiempo es limitante, ya que crea categorías fijas de lo que es o podría ser. Es decir, solo se enfoca en ciertas producciones lingüísticas, destrezas, o comportamientos mientras que otras posibilidades son ignoradas, relegadas a la invisibilidad, o concebidas como patologías. Por ejemplo, no hay espacio ni atención al translenguaje, que podría considerarse como el proceso fundamental del bilingüismo o para la descodificación de recursos semióticos o pluriliteracidades fuera de nociones tradicionales de la lectoescritura (García, Bartlett & Kleifgen, 2008)

Según los autores de los estándares de *ELD*, las tres categorías que definen la competencia de la niña bilingüe emergente son emergente, expansión y puente. Éstas se encuentran a la vez constituidas por un entramado de “modos de comunicación” [“modes of communication”] a través de los cuales el estudiante debe manifestar su dominio lingüístico. Éstos son el modo colaborativo, interpretativo y productivo. Además, el documento señala dos “dimensiones de conocimiento lingüístico” [“dimensions of knowledge of language”] que el/la estudiante debe aprender a través del desarrollo de una consciencia metalingüística [“metalinguistic awareness”] y de la precisión de producción [“accuracy production”]). Es decir, *saber* una lengua se manifiesta en un entramado de consciencia y precisión lingüística del niño *en el presente* y enseñar una lengua consiste en un proceso clínico de diagnóstico, prescripción y seguimiento. La niña bilingüe efectiva en el futuro se materializa a través de la intervención de un o una maestra efectiva en el presente. De esta manera, los estándares cumplen una función fundamental a la hora de dirigir y organizar la mirada del maestro sobre el/la estudiante bilingüe. El maestro efectivo viene a ser aquel que usando unas categorías previas de literacidad en la primera lengua o de nivel de escolaridad diagnostica las necesidades del estudiante bilingüe y planifica su lección de acuerdo con eso.

Estos estándares, más que guiar al maestro en una práctica docente más *efectiva*, crean nuevas divisiones, diferenciaciones y escalas entre los niños emergentes bilingües (desde los más eficientes a los menos). La niña bilingüe emergente eficiente se define como el “aprendiente para toda la vida” (p. 18) y se proyecta como aquel que debería ser en el futuro. Estos estándares definen a este estudiante ideal como:

Estudiantes que han alcanzado el "dominio" en el inglés (según lo determinen los criterios estatales y / o locales) [y] continúan aumentando la amplitud, la profundidad y la complejidad en la comprensión y comunicación en inglés en una amplia variedad de contextos.” (California State Board of Education, 2014)

El niño bilingüe “efectivo” es aquel que consume el futuro en el presente a través de una sistemática codificación y estandarización de su práctica lingüística en inglés. Las categorías sociológicas (raza, etnicidad, nacionalidad, pasado familiar) o psicológicas (intereses o deficiencias

⁹ La *Common Core Standards Initiative* vino a ser un borrador de los que más tarde serían los Common Core Standards.

mentales) que se usaban en la pedagogía a principios del siglo XX (Popkewitz, 2007, 2011, 2013), están ahora *invisibilizadas* pero subyacen en las formas de clasificar estudiantes en relación con su competencia lingüística. En la actualidad, los niños bilingües se diferencian a través de la identificación y diagnóstico de sus “niveles de escolaridad” y de la “literacidad en su primera lengua” (Common Core Standards Initiative, 2010). Estas nuevas categorías que, se sugieren, deben ser investigadas por el maestro para adaptar su instrucción, vienen a reemplazar a las antiguas categorías raciales, culturales o cognoscitivas. El vacío de destrezas y habilidades que se establece entre la niña con altos niveles de literacidad en su primera lengua y los que no la tienen, al igual que el vacío que hay entre aquellos que han tenido unos “altos niveles de escolarización” y los que no, vienen a funcionar como categorías cognoscitivas y lingüísticas que no son vistas de forma explícita. Por el contrario, generan una comparación de cualidades del niño bilingüe que definen unos resultados académicos y lingüísticos. Los niveles de literacidad en la primera lengua o la escolarización previa vienen a operar como líneas divisorias de las capacidades, habilidades y conocimientos de la niña bilingüe.

Los estándares funcionan como una tecnología para diferenciar a los estudiantes bilingües bajo categorías cognoscitivas y lingüísticas. Frente a las categorías raciales de antes, ahora surgen categorías lingüísticas y cognoscitivas que hacen del bilingüe emergente un sujeto escolar más o menos efectivo y producen nuevas formas de excluir. El lenguaje de esta reforma educativa se centra en la enseñanza, en estar listo para el futuro (para la universidad y el trabajo), en rellenar vacíos que convierten la labor de enseñanza de niñas bilingües en una tarea de “cura” y “asistencia” educativa y social. La *mirada* sobre el niño bilingüe que los estándares producen tiene más que ver con producir problemas educativos y sociales y en definir y clasificar a los sujetos y objetos en relación con estos problemas, que con aprender de forma más *eficaz*.

Conclusión:

La investigación de la gubernamentalidad y la relevancia para la formación de maestros bilingües

Los estándares de *ELD* en California fueron ampliamente celebrados no sólo por políticos sino también por activistas y educadores (Hopkinson, 2017). No dudamos de las buenas intenciones de los educadores, de las académicas y de los activistas que crearon estos documentos, ni de su afán en elaborar materiales prácticos y útiles para las maestras a la hora de planificar, enseñar y evaluar a los estudiantes bilingües. Pero consideramos que nuestra responsabilidad como investigadoras es desenmarañar no sólo las intenciones con las que se elaboraron documentos educativos de este tipo sino los efectos (y afectos) que producen en los procesos de escolarización y en las vidas de nuestros niños y jóvenes. Lamentablemente, el campo educativo está lleno de prácticas excluyentes que se han producido en nombre de la inclusión.

Nuestro propósito es reimaginar caminos para la educación de los maestros bilingües. Dentro de esta ilusionante propuesta, este artículo se ha centrado en la importancia de trabajar con los futuros maestros bilingües e investigadores que las rúbricas, estándares y métodos de enseñanza no sólo son sólo artefactos “prácticos” y “útiles,” sino también tecnologías de gobernanza de individuos y poblaciones. Es decir, sirven para clasificar las cualidades que éstos tienen y crear categorías de diferenciación de los niños que generan procesos de exclusión. Enseñar es una tarea difícil y política y, por eso, es fundamental que tomemos una distancia crítica antes de ofrecer a nuestras alumnas y futuros maestros “soluciones” para “problemas” educativos. Como vimos, los

problemas educativos son fenómenos complejos y configurados históricamente a través de ensamblajes de discursos legales, pedagógicos, científicos, morales y de prácticas corporales. La formación de maestras bilingües debe incluir el desarrollo de una mirada crítica hacia la naturaleza histórica y discursiva de los “problemas” del aula. Deben entender como *su* mirada sobre el niño bilingüe forma parte de un ensamblaje de discursos, leyes e investigaciones científicas desarrolladas históricamente, con un comienzo, que lo hacen posible. Esta perspectiva hacia su labor como maestros les va a permitir distanciarse de visiones redentoras sobre comunidades que han sido históricamente excluidas y ser conscientes de que un maestro tiene que participar de una constante labor de reflexión sobre su práctica docente—una práctica en la que la inclusión y la exclusión pueden ir de la mano. En definitiva, asumir que las visiones redentoras (independientemente de sus buenas intenciones) llevan implícitas relaciones de poder y son eminentemente desiguales.

En este artículo hemos querido exponer un marco teórico y metodológico para las investigaciones con maestros bilingües. Nos hemos enfocado, en particular, en cómo se orienta a los maestros a producir conocimiento sobre el estudiante bilingüe emergente para intervenir sobre ellos. Por supuesto, esta visión crítica de la educación bilingüe se encuentra en las antípodas de los ataques sistemáticos que tanto este campo como las maestras bilingües, las estudiantes y sus familias y comunidades han experimentado (y continúan experimentando) en las escuelas y en la vida.

Ante el clima político actual, racista y denigrante para las comunidades migrantes, consideramos que nos encontramos en un momento único en la educación equitativa y justa de nuestros niños y jóvenes bilingües. En el momento actual, se han establecido nuevas alianzas entre comunidades bilingües históricamente marginalizadas y grupos de prestigio y poder culturales, raciales y económicos en los EEUU, alianzas que han traído importantes victorias recientes (como el caso de California y la aprobación de la Proposición 58). Pero es nuestra responsabilidad como investigadoras, educadores y activistas mirar críticamente y con cautela estos procesos y alianzas, así como las decisiones que han generado. Es nuestra labor salir del ámbito del análisis moral y prescriptivo en la enseñanza e investigación con maestros bilingües y adentrarnos en el ámbito de lo político. Este término de lo político lo hemos entendido de forma amplia y profunda: lo político como un ámbito de la vida humana formado por prácticas, discursos y tecnologías de gubernamentalidad orientadas a clasificar y dirigir conductas y modos de hablar, pensar y sentir, tanto individuales como colectivas. En otras palabras, presentar con cautela “lo que hay que hacer” para centrarnos en por qué se hace lo que se hace, qué circunstancias históricas lo motivaron, y qué alternativas subyacen a lo que se presenta como neutrales. Es nuestra responsabilidad, ofrecer a los futuros docentes formas de pensar, de plantear preguntas en el aula y en la sociedad y de estar en constante cuestionamiento de su trabajo como práctica educativa y política. La educación bilingüe ha sido una de las demandas de justicia social y racial de comunidades históricamente excluidas en los Estados Unidos y es necesario seguir abogando por una educación bilingüe para nuestras niñas y jóvenes bilingües. Sin embargo, no deja de ser fundamental investigar con cautela las cambiantes configuraciones discursivas y performativas a través de las cuales estas demandas se han materializado y continúan materializándose a través de la creación de herramientas pedagógicas, aparentemente neutrales, para usar en las aulas para educar a la niña bilingüe de forma efectiva y eficiente.

Es fundamental concluir aclarando que, esta invitación a dejar de lado una visión prescriptiva de la formación de maestras bilingües [lo que hay que hacer], no debe entenderse como una propuesta paralizadora de la labor del maestro/activista bilingüe, ni de las familias, ni de nuestra labor como formadores de maestras bilingües. Por el contrario, invita a hacer un giro en la

forma de concebir la formación de maestros de niños bilingües: además de ofrecerles herramientas críticas para contrarrestar y enfrentarse a los discursos deshumanizadores que circulan en la educación y la sociedad, ofrecerles herramientas críticas para desnaturalizar las herramientas pedagógicas y materiales que usan en sus día a día en el aula. Como cualquier modo de gubernamentalidad, la educación bilingüe posibilita y constriñe las posibilidades de transformación del niño. Por lo tanto, la “solución” a los procesos de desigualdad y exclusión que afectan a nuestros niños bilingües no se van a encontrar en un modelo educativo concreto o en una teoría determinada. Aunque estos pueden ayudar, sólo se pueden desestabilizar con más política.

Bibliografía

- Ada, A.F. (1986). Creative education for bilingual education teachers. *Harvard Educational Review*, 56(4), 386-394.
- Adams, D.W. (1995). *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928*. University Press of Kansas
- Alfaro, C., & Bartolomé, L. (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, & E.K. (Eds.), *Abriendo brecha: Antología crítica sobre la educación bilingüe de doble inmersión*. Fuente Press.
- Bartolomé, L., & Balderrama, M. (2001). The need for educators with political and ideological clarity: Providing our children with 'the best'. In M. d. l. l. Reyes & J. Halcón (Eds.), *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*. Teachers College Press.
- Butler, J. (1990/2008). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cervantes-Soon, C.G. (2014). A critical look at dual language immersion in the new Latin@ diaspora. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 64-82.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893267>
- 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.
<https://doi.org/10.1007/s11256-018-0478-5>
- Cervantes-Soon, C.G., 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. <https://doi.org/10.3102/0091732X176901>
- Chávez-Moreno, L.C. (2018). *A Critical Race Ethnography Examining Dual-language Education in the New Latinx Diaspora: Reinforcing and Resisting Bilingual Education's Racial Roots [Doctoral dissertation]*. University of Wisconsin-Madison.
- Derrida, J. (1973). Différance. In *Speech and phenomena and other essays on Husserl's theory of signs* (pp. 129-160). Northwestern University Press.
- Demas, E., & Saavedra, C.M. (2004). Advocacy: Weaving a postmodern mestizaje image of language. In K. Mutua, & B.B. Swadener (Eds.), *Decolonizing research in cross-cultural contexts: Critical personal narratives* (pp. 215-234). Sunny Press.
- Diaz-Rico, L.T., & Smith, J. (1994). Recruiting and retaining bilingual teachers: A cooperative school community-university model. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14(4), 255-268.
http://www.ncela.us/fles/rcd/BE020261/Recruiting_and_Retaining.pdf.
- Faltis, C. (2013). Eradicating borders: An exploration of scholARTristy for embracing Mexican immigrant children and youth in education. *Journal and Language and Literacy Education*, 9(2), 50-62.
- Flores, B.M. (2005). The intellectual presence of the deficit view of Spanish-speaking children in the educational literature during the 20th century. In P. Pedraza & M. Rivera (Eds.), *Latino education: An agenda for community action research* (pp.75-98). Routledge.
- Flores, B.B., Claeys, L., & Gist, C.D. (2018). *Crafting culturally efficacious teacher preparation and pedagogies*. Lexington Books.

- Flores, B.B., Hernández Sheets, R., & Riojas Clark, E. (2011). *Teacher preparation for bilingual student populations: Educar para transformar*. Routledge.
- Flores, N. (2013). Silencing the subaltern: Nation-state/colonial governmentality and bilingual education in the United States. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 263-287.
- Flores, N. (2016). A tale of two visions: Hegemonic whiteness and bilingual education. *Educational Policy*, 30(1), 13-38. <https://doi.org/10.1177/0895904815616482>.
- Flores, N. (2021). Raciolinguistic genealogy as method in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 2021(267-268), 111-115. <https://doi.org/doi:10.1515/ijsl-2020-0102>
- Flores, N., & Rosa, J. (2019). Bringing Race Into Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 103(S1), 145-151. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12523>
- Foucault, M. (1977). History of Systems of Thought. In D. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice* (pp. 199-204). Cornell University Press.
- Foucault, M. (1977/1980). The confessions of the flesh. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault* (pp. 194-228). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1978/1991). Governmentality. In G. Burchill, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: studies in governmental nationality* (pp. 87-104). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1980). Body/Power. In C. Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*. Pantheon.
- Foucault, M. (1988a). *Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings 1977-1984*. Routledge.
- Foucault, M. (1988b). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1990). *History of sexuality volume 1: An introduction*. Vintage
- Foucault, M. (1998). *The will to knowledge: The history of sexuality*. Penguin.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge*. New York; London: Routledge.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-79*. Palgrave Macmillan.
- Freire, J. A. (2020). Promoting sociopolitical consciousness and bicultural goals of dual language education: The transformational dual language educational framework. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(1), 56-71
- Freire, J.A. (2016). Nepantleras/os and their teachers in dual language education: Developing sociopolitical consciousness to contest language education policies. *Association of Mexican American Educators Journal*, 10(1), pp. 36-52.
- Freire, J.A., & Valdez, V.E. (2017). Dual language teachers' stated barriers to implementation of culturally relevant pedagogy. *Bilingual Research Journal*, 40(1), 55-69.
- Garcia, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 2130-2145). Springer.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? *Tesol Quarterly*, 43(2), 322-326.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2008). 8. From biliteracy to pluriliteracies. In *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207-228). De Gruyter Mouton.
- García, O., & Kleifgen, J.A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.

- Gee, J.P. (2010). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Taylor & Francis.
- Gomez, M.L., Rodriguez, T.L., & Agosto, V. (2008). Who are Latino prospective teachers and what do they bring to US schools? *Race Ethnicity and Education*, 11(3), 267–283.
<https://doi.org/10.1080/13613320802291165>
- Grinberg, J., & Saavedra, E. (2000). The constitution of bilingual/ESL education as a disciplinary practice: Genealogical explorations. *Review of Educational Research*, 70(4), 419–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543070004419>.
- Guerrero, M.D. (1999). Spanish academic language proficiency of bilingual education teachers: Is there equity? *Equity & Excellence in Education*, 32(1), 56–63.
<https://doi.org/10.1080/1066568990320106>.
- Guerrero, M., & Valadez, C. (2011). Fostering candidate Spanish language development. In B.B. Flores, R.H. Sheets, & E.R. Clark (Eds.), *Preparing teachers for bilingual student populations: Educar para transformar*. Routledge.
- Gould, S.J. (1996). *The mismeasure of man*. WW Norton & Company.
- Hernando-Lloréns, B. (2019). Differentiating citizenship, criminalizing diversity: Problematizing convivencia in education in Spain. *Curriculum Inquiry*, 48(5), 521–539.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1546541>
- Hopkinson, A. (2017). Bilingual education advocates celebrate first new policy for English language learners in 20 years. *Ed Source*. Retrieved from
<https://edsources.org/2017/bilingual-education-advocates-celebrate-first-new-policy-for-english-language-learners-in-20-years/586941>
- Iyengar, M.M. (2014). Not mere abstractions: Language policies and language ideologies in US settler colonialism. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), pp. 33–59.
- Lee, S.Y. (2021). Seeing the difference: Anticipatory reasoning of observation and its double gesture in teacher education. *Curriculum Inquiry*, 50(5), 378–399.
- Lucas, T., & Villegas, A.M. (2010). A framework for preparing linguistically responsive teachers. In T. Lucas & A.M. Villegas (Eds.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* (pp. 75–92). Routledge.
- Lucas, T., & Villegas, A.M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109.
- McDonough, K. (2009). Pathways to critical consciousness: A first-year teacher’s engagement with issues of race and equity. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 528–537.
- Menchaca, M. (1995). *The Mexican outsiders: A community history of marginalization and discrimination in California*. University of Texas Press.
- Menchaca, M. (2012). Early racist discourses: The roots of deficit thinking. In *The evolution of deficit thinking* (pp. 13–40). Routledge.
- Mignolo, W.D. (2012). *Local histories/global designs*. Princeton University Press.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.
- Palmer, D.K. (2018). *Teacher leadership for social change in bilingual and bicultural education*. Multilingual Matters.
- Palmer, D. (2010). Race, power, and equity in a multiethnic urban elementary school with a dual-language “Strand” program. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 94–114.
- Palmer, D.K., Cervantes-Soon, C., Dorner, L., & Heiman, D. (2019). Bilingualism, biliteracy, biculturalism, and critical consciousness for all: Proposing a fourth fundamental goal for two-way dual language education. *Theory into Practice*, 58(2), 121–133.

- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*: Routledge.
- Popkewitz, T. (2010). The limits of teacher education reforms: School subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413-421.
- Popkewitz, T. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1), 1-19.
- Popkewitz, T. (2013). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456.
- Popkewitz, T.S. (2000). Reform as the social administration of child: globalization of knowledge and power. In N.C. Burbules & C.A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 157-186). Routledge.
- Pratt, R. (1892). Kill the Indian, save the man. In *Official report of the nineteenth annual conference of charities and correction* (pp. 46-59).
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232.
- Riojas Clark, E., & Bustos Flores, B. (2001). Who am I? The social construction of ethnic identity and self-perceptions in Latino preservice teachers. *The Urban Review*, 33(2), 69-86.
- Rose, N.S. (1999). *Governing the soul: the shaping of the private self*. Free Association Books.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Tamboukou, M. (2003a). *Women, education and the self: A Foucauldian perspective*. Springer.
- Tamboukou, M. (2003b). Genealogy/Ethnography: finding the rhythm. In M. Tamboukou & S.J. Ball (Eds.), *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography* (pp. 195-216). Peter Lang.
- Valencia, R.R. (1997). Genetic Pathology Model of Deficit Thinking. *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*, 19, 41.
- Valencia, R.R. (2008). *Chicano students and the courts: The Mexican American legal struggle for educational equality* (Vol. 50). NYU Press.
- Valencia, R.R. (Ed.). (2012). *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. Routledge.
- Valencia, R.R., & Suzuki, L.A. (2000). *Intelligence testing and minority students: Foundations, performance factors, and assessment issues* (Vol. 3). Sage Publications.
- van Dijk, T.A. (2010). *Discurso y poder*. Gedisa
- Veronelli, G.A. (2015). The coloniality of language: Race, expressivity, power, and the darker side of modernity. *Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies*, 13.
- Villegas, A.M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28.
- Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The new centennial review*, 3(3), 257-337. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/41949874>