

CAPÍTULO I

LA CREACIÓN DE LOS NUEVOS INTELLECTUALES: INVESTIGACIÓN ETNOHISTÓRICA Y CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD EN EL SUR RURAL DE TEXAS*

Por

*HENRY T. TRUBBA***

FRANCISCO GUJARDO

Este artículo describe los hallazgos de los rasgos históricos del Valle Bajo del Río Grande, presta atención especial a la igualdad educativa y, al mismo tiempo, sostiene que los nuevos líderes latinos gozan de una formación caracterizada por la tendencia creciente a usar métodos de investigación etnohistórica para preparar a la juventud para los desafíos del futuro. El fundamento de esta posición estriba en que la etnohistoria proporciona líderes latinos con la visión y la capacidad necesarias para superar obstáculos educativos y económicos. Además, este artículo sugiere que lo que hace la investigación etnohistórica es aumentar el descubrimiento y la concienciación de los líderes teniendo en cuenta sus propios valores intelectuales y económicos.

La investigación etnohistórica que se describe aquí se ha llevado a cabo en el ámbito del Centro de Investigación y Desarrollo Llano Grande, una organización no gubernamental dirigida por profesores y estudiantes del Instituto Edcouch-Elsa en Elsa, Texas. Al mismo tiempo que el centro ha ido ganando reconocimiento a nivel estatal por su trabajo a la hora de respaldar el ingreso de estudiantes de origen mexicano y con pocos recursos económicos en Ivy League y otras prestigiosas universidades en todo el país, la filosofía y la identidad de esta organización se centra en la historia de su comunidad. Los profesores y los estudiantes del Centro están especialmente orgullosos del proyecto sobre la histo-

* La traducción de este trabajo es responsabilidad de Carmen García Navarro.

** Ambos autores de la Universidad de Texas, Austin.

ria oral que iniciaron en 1997. Las historias y las relaciones que se habían construido a través del proceso de la historia oral impulsan el trabajo del Centro y proporcionan la voz, las voces, y las microhistorias que otorgan espíritu y significado a la labor de estos investigadores.

El método etnohistórico que el Centro ha empleado se nutre, fundamentalmente, del proceso de historia oral y está dividido en diferentes períodos históricos. La periodización comienza en los años 20, cuando los colonos llegaron al sur de Texas para fundar ciudades como Edcouch y Elsa. Ese período abarca la década de los años 20 y termina antes del comienzo de la Segunda Guerra Mundial. El segundo período empieza con las experiencias de la guerra y con sus repercusiones tanto en el extranjero como en el propio país. Este artículo se centra en los dos períodos, comprendidos entre 1920 y mediados de los años 60. Otros datos encontrados por estudiantes y profesores investigadores del Centro Llano Grande cubren el turbulento período de la década de los 60, definido de manera muy especial por la protesta del Instituto Edcouch-Elsa en 1968; ese período abarca los últimos años de la década de los 60 y llega hasta los 80. El período final del trabajo etnohistórico que se está realizando actualmente se centra en la transformación del Centro y de la cultura de la comunidad durante la década de los 90 y los primeros años del nuevo siglo. Es importante señalar que la metodología cualitativa usada en esta investigación etnohistórica está proporcionada por los profesores y estudiantes del instituto de educación secundaría, los cuales nacieron y se criaron en el área de la frontera entre Texas y México. Mientras que los investigadores autóctonos históricamente se han educado en universidades, estos investigadores han sido educados, en su mayoría, en institutos de secundaría y, lo que es más importante, lo han hecho dentro del contexto de una comunidad (Smith, 1999).

El Valle Bajo del Río Grande está aproximadamente a 200 millas al sur de San Antonio, en la frontera con México y consta de los condados de Starr, Hidalgo, Willacy y Cameron. El condado de Hidalgo tiene en su jurisdicción, de oeste a este, las ciudades de Mission, McAllen, Edinburg, Pharr, Elsa, Edcouch, Weslaco y Mercedes. El condado Willacy incluye ciudades como Raymondville, Harlingen, San Benito, y el condado de Cameron alberga a Brownsville, Port Isabel, South Padre Island y otras comunidades rurales más pequeñas. La población se concentra en las dos áreas metropolitanas más deprimidas económicamente según las estadísticas, que son McAllen-Mission-Edinburg y Brownsville-San Benito-Harlingen (Maril, 1992). La movi-

lidad de la población se produce no sólo en el corredor este-oeste creado por la autopista 83, sino también por los distintos puentes internacionales que recorren la dirección norte-sur, como el puente Reynosa-Hidalgo, el puerto Pharr, el puerto Progreso-Las Flores, el puerto Los Indios y el puente Brownsville-Matamoros. A causa de que históricamente ha habido un acceso fácil a la frontera en muchos de estos puntos debido a la presencia de familias diseminadas a lo largo de ambos márgenes de la frontera, es frecuente la comunicación entre las gentes del Valle del Río Grande y las ciudades mexicanas de Reynosa y Matamoros y muchas otras ciudades más pequeñas. La primitiva ocupación colonial española estuvo a ambos lados del río, el Río Grande del lado de los Estados Unidos y el Río Bravo en la parte mexicana.

El acontecimiento histórico de la anexión de Texas a los Estados Unidos por el tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848 cambió las relaciones entre los habitantes que vivían a ambos lados del río pero no suprimió las fuertes raíces culturales, las tradiciones y los lazos familiares que existían. En realidad, los habitantes de las zonas fronterizas se convirtieron en bilingües y biculturales y el sistema escolar fue caracterizándose por permitir la alfabetización tanto en español como en inglés. El proceso natural de pérdida de la lengua materna entre las jóvenes generaciones de inmigrantes que proceden del sur da como resultado lo que ha menudo se conoce como «Tex-Mex». El uso de ambas lenguas en el mencionado código sirve a las necesidades de comunicación de los habitantes del entorno. Sin embargo, frecuentemente sucede que prevalece el dominio de una de las lenguas sobre la otra. Este factor depende del período de adaptación de la familia inmigrante y de la edad de sus miembros. Si unimos la población urbana de las ciudades principales del Valle (McAllen, Edinburg, Harlingen, Brownsville) con la población de las ciudades cercanas más pequeñas tendremos una de las mayores poblaciones hispanas del país, población que está creciendo más rápidamente que cualquier otra población hispana del territorio de los Estados Unidos (Trueba, en prensa).

En este entorno, Edcouch y Elsa son comunidades rurales y agrícolas situadas a 16 millas al norte del Río Grande, ubicadas entre las dos áreas metropolitanas mencionadas anteriormente. Fundadas hacia la mitad de la década de los 20 como resultado del avance de la producción agrícola, estas ciudades se crearon según las normas del Jim Crow South. Aunque los rasgos segregacionistas del Sur definieron los primeros años de Edcouch y Elsa, las ciudades se parecían a los nuevos asentamientos del oeste norteamericano. Así, a los inmigran-

tes del Norte se les vendió un «catálogo de bondades» que promecía salud y prosperidad a aquéllos que adquiriesen grandes extensiones de tierra cultivable en este vasto territorio del sur de Texas (Stambaugh, 1974). El sueño de muchos individuos se desvaneció cuando sequías, heladas, u otras catástrofes naturales azotaron la región y destruyeron las grandes inversiones de muchos empresarios (Limerick, 1958).

Mientras que la historia y las experiencias del Sur y del Oeste se reflejaron en la evolución de las comunidades de Elsa y Edcouch, una característica de acento mexicano definió a esta zona. La región surgió en el siglo XX como parte del Viejo Sur, del Nuevo Oeste y México. Las realidades sociales, culturales y económicas del Sur y el Oeste coincidieron con las de una antigua región definida por la confluencia de las culturas española, mexicana e india. Así, los americanos nativos habitaron las tierras que rodean al Río Grande durante varios siglos antes de que los primeros asentamientos españoles invadieran las comunidades indias a mediados del siglo XVI. Grandes expediciones españolas llegaron a la zona hacia la mitad del siglo XVIII, con lo que empezó un periodo económico de un siglo y medio que dejó un impacto cultural indeleble en el Texas moderno. Los españoles cedieron México en 1821 y México dio lugar a la república de Texas. Más tarde, la zona comenzó a formar parte de los Estados Unidos, la Confederación de Estados de América y luego de los Estados Unidos cuando terminó la Guerra Civil americana en 1865. Los ranchos ganaderos subsistieron en este periodo de cambios políticos y fueron habitados, en su mayor parte, por mexicanos (Alonzo, 1998; Chipman, 1992). Al mismo tiempo que la economía de los ranchos daba paso a los intereses agrícolas de principios del siglo XX, la estructura política mexicana se derrumbaba. La floreciente economía agrícola del norte del Río Grande soportó la llegada de la Revolución Mexicana de 1910 y creó el comienzo de una corriente de inmigrantes mexicana. Cuando ciudades como Edcouch y Elsa se fundaron en los años 20, éstas experimentaron las influencias sociales, culturales y económicas provenientes del Viejo Sur, del Nuevo Oeste, de los antiguos residentes mexicanos de Texas y de los nuevos inmigrantes mexicanos.

LA HISTORIA DE LAS ESCUELAS DE ELSA-EDCOUCH

La señora Kathleen Bowers, de 75 años, recuerda cuando su madre, Ruth Crutchfield llegó al sur de Texas en el otoño de 1920: «Mi madre

tenía 19 años, era soltera y había terminado su formación en una Escuela Normal en San Antonio» cuando recibió una oferta del director del distrito escolar del condado de Hidalgo para trabajar impartiendo clases (Bowers, 1999). El puesto que ocupó la llevó al colegio público del rancho San José, situado en una zona agreste, a 12 millas al norte del Río Grande. El director colocó a la señora Crutchfield en una escuela pública, en concreto en una de las escuelas mexicanas del condado. «Para mi madre aquello era como estar en el salvaje oeste», relata Kathleen, porque su madre estaba «siempre sola allí» dando clase a niños mexicanos en un rancho habitado en su mayor parte por personas de origen mexicano. La Escuela Normal no había preparado a Crutchfield para esto, no sabía español, sus alumnos de San José no sabían inglés, «y estaba muy asustada», relata su hija Kathleen muchos años después (Bowers, 1999).

Entre los últimos años de la década de 1910 y los primeros de la década de los 20, la salvaje vegetación del área del rancho San José fue limpiada por trabajadores mexicanos que, hasta bien entrada la noche, debían quemar la maleza que iban desenterrando durante el día. Pero también eran muy ruidosos, «bebían, bailaban y se relacionaban unos con otros durante toda la noche», lo que hacía que Ruth Crutchfield se sintiera incómoda e insegura. Después de un corto periodo en la escuela de San José la aterrorizada Crutchfield solicitó un traslado a otra escuela y el director la destinó a la escuela Carlson, un colegio de niños blancos situado a 5 millas al norte del rancho San José (Bowers, 1999; Gallway, 1999).

A principios del siglo XX los mexicanos que vivían en el sur rural de Texas tenían pocas oportunidades para acceder a la escolarización, excepto a las escuelas de los ranchos mexicanos, como por ejemplo la escuela pública del rancho San José. Algunos niños mexicanos nacieron y se educaron en viejos ranchos de Texas o en el campo, donde muchas familias colonizaban tierras. Noe Cavazos cuenta historias sobre el modo de asentamiento de su familia, que a menudo dependía de la disponibilidad de tierras: «Nosotros construimos nuestra humilde casa en una zona que nadie quería», aunque tuvieron que ir trasladándose en diferentes ocasiones porque distintas empresas para el desarrollo agrícola compraban grandes extensiones de terreno y empezaban a limpiarlas, pasando así a ser de su propiedad (Cavazos, 2000). Antes de que se establecieran nuevas ciudades a principios del siglo XX, «nosotros vivíamos entre la maleza. No había nada más por aquí», dice Luisa Garza, de 103 años. «No había tiendas, ni iglesias, ni

sacerdotes, no había nada» en la zona en la que ella vivía, excepto materral y los animales salvajes que habitaban en él (Garza, 1999; Foerster, 2000).

Otros niños mexicanos llegaron con sus familias al sur de Texas. Estas familias formaban parte de los trabajadores que se solicitaban durante las dos primeras décadas del siglo para la limpieza de tierras. Había mucho trabajo y, aunque era muy duro, muchos recuerdan la experiencia como una oportunidad para su educación. José Isabel Gutiérrez aprendió a trabajar mucho y también a tratar con la gente mientras que removía la maleza junto a su padre y sus hermanos. Macario Sáenz aprendió a escribir y a contar mientras tomaba notas del trabajo que hacían él y su padre cuando limpiaban un acre tras otro. Sáenz recuerda que «siempre llevaba papel y lápiz» y también llevaba buena cuenta del calendario. «Es mejor hacer algunas cosas con luna llena y otras cuando no lo está», dice cuando relata el valor del aprendizaje empírico que había experimentado (Sáenz, 1999). En sentido freireano, Gutiérrez y Sáenz estaban suficientemente preparados para «el mundo», aunque pudieran no estarlo del todo para «la palabra» (Freire y Macedo, 1987).

Mientras que el limpiar la maleza y otro tipo de trabajos eran oportunidades para aprender, el acceso a la escolarización formal para los niños mexicanos nacidos en los Estados Unidos o para los niños mexicanos inmigrantes era mucho más difícil. En las áreas rurales del condado Hidalgo la escolarización oficial era escasa—sin tener en cuenta el factor raza—. Ya era difícil que los niños descendientes de norteamericanos que vivían lejos de la escuela Carlson acudieran diariamente al colegio (Odom, 1998). En cuanto a los niños mexicanos, sólo aquellos que vivían en el rancho San José tenían la posibilidad de asistir a la escuela allí. Es decir, el acceso a la escuela Carlson no estaba restringido desde el punto de vista geográfico o físico, sin embargo sólo los niños angloparlantes podían asistir a dicho colegio. Por lo tanto, la mayoría de los niños mexicanos que habitaban en el área rural no tenía acceso a la escolarización. Incluso los que habitaban en el rancho San José debían de afrontar dificultades para su escolarización regular, ya que el colegio sólo abría sus puertas temporalmente y, a menudo, el Centro dependía de la disponibilidad de profesores que hubiese en ese momento. Es más, en algunas ocasiones, algunos de los profesores no permanecían allí durante largos períodos de tiempo, como en el caso mencionado de Ruth Crutchfield. Así como las escuelas de los ranchos mexicanos abrían sólo durante unos pocos meses al

año, escuelas como Carlson permanecía abierta todo el otoño y la primavera, de acuerdo con el calendario escolar al uso. Crutchfield impartió clases en el colegio Carlson durante varios años hasta que se casó y dio a luz a su primera hija, razón por la cual abandonó la enseñanza y fue sustituida por otra profesora permanente (Bowers, 1999; Alonzo, 1998).

Los niños que asistían a la escuela Carlson procedían de familias que habían llegado al lugar hacía poco tiempo, entre las que se encontraban los Liljestrand, los Galloway, los Odom, los Bower o los Crenshaw. Algunos procedían de Alabama y Georgia, otros de Illinois y Minnesota y otros de Oklahoma y Arkansas. La mayoría había llegado al lugar debido a la necesidad de encontrar tierras donde establecerse y al saber de la existencia de distintas empresas de desarrollo agrícola en el sur de Texas. Una agresiva campaña publicitaria presentaba al sur de Texas como el paraíso del siglo XX, con lo que la gente empezó a llegar desde distintas partes de los Estados Unidos en busca de una vida mejor en este «paraíso tropical» conocido como «El Valle Mágico del Río Grande», un lugar que ofrecía grandes oportunidades para prosperar. Los inmigrantes procedentes del norte respondieron a esta publicidad con prontitud y se dispusieron a invertir sus ahorros en la compra de tierras fértiles. Durante los años que median entre finales de la década de 1910 y principios de la década de 1920 las tierras de las áreas rurales del condado Hidalgo se fueron transformando en lugares tales como «Propiedad Liljestrand», «Propiedad Carlson» y así sucesivamente (Galloway, 1999). Los niños angloparlantes de estas propiedades formaban el cuerpo de estudiantes que asistían a la escuela Carlson. Por el contrario, los niños mexicanos de la misma zona rural no eran bien recibidos en este colegio y, por lo tanto, tuvieron muchos impedimentos y pocas oportunidades de acceder a la escolarización oficial a lo largo de la década de los 20 (Garza, 1999; González, 1998; Peacock, 1999; Foerster, 1998; San Miguel, 1987).

Al mismo tiempo que el condado Hidalgo se iba haciendo cada vez más conocido en la década de 1920 en los mercados urbanos de Dallas, St. Louis, Chicago y Nueva York, la región experimentaría pronto dos factores que la harían cambiar de manera radical. Por un lado, la creciente presencia de grandes intereses agrícolas y, por otro, la formación de las ciudades de Edcouch y Elsa. En estos años, el empresario J. C. Engleman, que era de St. Louis, supo responder a la demanda de las compañías que promovían el desarrollo de la venta de tierras y compró más de 10,000 acres de fértil tierra para jardines Engleman, una gran fabri-

ca para la producción de cítricos y una agencia inmobiliaria que crearon un impacto rápido. En 1925 la empresa Jardines Engleman se jactaba de haber puesto en marcha un plan para la transformación de cítricos, un emergente campo de trabajo, un club social con una torre desde donde se podía observar el conjunto de la propiedad, y una organización con una infraestructura que rivalizaba con la de las mejores industrias del sur de Texas (Johnstone, 1999; Trueba, en prensa). Poco después de comprar estos terrenos, Engleman contrató a un eficiente joven llamado Austin Leroy Cramer para que dirigiera la empresa de producción de cítricos. Cramer había nacido en Minnesota, acababa de licenciarse en el Macalester College en St. Paul, Minnesota, y trajo consigo a su familia, instalándose en una casa desde la que se contemplaba la vasta propiedad de Engleman. Engleman murió prematuramente unos pocos años después de haber creado su impresionante negocio y Cramer empezó a dirigir la empresa. Creó un plan que incluía un grupo de presión local y oficiales federales y estatales que se harían cargo del rentable crecimiento de la mencionada fábrica. Cramer ideó una estrategia de contratación que atrajo a cientos de trabajadores mexicanos al campo de trabajo de Jardines Engleman. Hábilmente, utilizó su posición en la empresa para constituirse como líder en los contextos cultural, económico y educativo de la región. Durante los 40 años que estuvo al frente de la empresa, Cramer participó en la política del agua, se convirtió en el presidente del Consejo de Directores del Edinburg Jr. College, y alojó en su casa a conocidas personalidades como Eleanor Roosevelt, Winthrop Rockefeller y John Wayne (Johnstone, 1999; Cramer-Jones, 2001; Layton, 1999; Rodríguez, 2000; Trueba, en prensa).

Una segunda operación empresarial, la Sociedad Vahlsing, competía con Jardines Engleman tanto en su tamaño como en su influencia. A principio de los años 20, en Long Island, el neoyorquino Fred Vahlsing respondió también a las atractivas campañas publicitarias de las empresas de desarrollo agrícola y compró grandes extensiones de tierra en la misma área rural. Igualmente, Vahlsing construyó una modesta nave de embalaje cerca de las tierras en las que se iba a construir la línea férrea del Pacífico Sur. «Yo trabajé en la Bolsin (Vahlsing)» recuerda Luisa Garza de 103 años. «Cuando se abrió en 1925 o 1926, el tejado era simplemente un entramado de cañas y cera» (Garza, 1999). Otro anciano coetáneo de Garza cuenta que su padre trabajó en esta nave: «No recuerdo que no hubiera una nave Vahlsing», dice Ezequiel Granado, «sé que allí aprendí a andar, a correr y a jugar». El señor Granado, que nació en 1925, recuerda la importancia que adquirió

la nave como lugar de encuentro para la vida de la comunidad: «todos nosotros tenemos historias y anécdotas sobre nuestras experiencias en la nave. Forma parte de nuestras vidas» (Granado, 1999; Readers Digest, 1956; Tamez, 1998; González, 1998).

Como se ve, la nave Vahlsing tuvo gran influencia en la vida de la comunidad e incluso amplió su alcance nacional e internacionalmente. En el momento cumbre de la Gran Depresión, la Sociedad Vahlsing creó más empleo que personas había en Elsa y Edcouch. Así, a lo largo de los años 30 y 40, más de 3000 personas tenían un puesto de trabajo en esta empresa o en los campos, recolectando las hortalizas que se empaquetaban en la nave. En 1941 la empresa llegó a ser conocida como «la nave de embalaje más grande bajo un solo techo» calificada así por el *Libro Guinness de los Récorde* (Guinness, 1941). Al propio Vahlsing se le llamó «el Henry Ford de las hortalizas» en la revista *Readers Digest* en 1947 (Reader's Digest, 1947, 1956; véase Bibliografía). Los beneficios de la empresa abastecieron también la producción de maquinaria de guerra. Miembro del Batallón de Ingenieros número 332 de Landsburg, Alemania, Ezequiel Granado recuerda el día en el que acompañó a su sargento a la estación de ferrocarril para asegurarse de que una partida de bienes comestibles llegara hasta su batallón: «Fuimos a la estación de Augsburg, en Alemania. Para mi sorpresa, al coger una cesta de zanahorias vi impresas las palabras 'Bonita Foods, Elsa, Texas'... y me sentí como en casa». Así es como se creó el nombre comercial de las hortalizas Vahlsing, «Bonit Foods», Elsa, Texas. Más tarde, esta marca fue extendiéndose por todo el país y llegó incluso al frente europeo durante la Guerra (Granado, 1998, 2002).

Jardines Engleman y la empresa Vahlsing emergieron como grandes gigantes económicos en la zona media del Valle. La marca comercial de Engleman, «Won Up», apareció en las páginas de los periódicos de Texas y de algunas áreas del Medio Oeste. Dorothy Odom recuerda que trabajó como modelo para anunciar las naranjas y las uvas de dicha marca: «Mi cara aparecía en el periódico de Houston con mucha frecuencia» (Odom, 1999). Mientras la Gran Depresión arruinaba la economía nacional y llevaba a las filas del paro a un cuarto de la mano de obra americana, Jardines Engleman continuaba creciendo. A mediados de los años 30 el campo de trabajo «El Inglando» (Engleman) servía de hogar a más de 500 mexicanos. Este enorme complejo constaba de una nave mercantil, un campo de béisbol y un club social, aunque, en su mayoría, eran los norteamericanos y sus invitados los que se reunían en dicho club. Varias generaciones de

familias nacieron en el seno de este campo. Sus residentes se casaban en la iglesia católica construida en el lugar y, con cierta frecuencia, los trabajadores organizaban allí bailes y celebraciones: «Gané el concurso de belleza del cinco de mayo del año 1942», cuenta María Gutiérrez mientras asoma a sus labios una amplia sonrisa que se extiende a todo su dulce rostro (Gutiérrez, 2000; Martínez, 2000; Salinas, 2002). De la misma manera, la anciana Janet Cramer Jones, de 82 años, recuerda que «la comunidad de esta empresa tenía sus propias señas de identidad» mientras habla de la empresa que su padre dirigió durante más de 40 años.

Separadas por sólo dos millas, Engleman y Vahlsing dejaron una huella imborrable en el desarrollo geográfico y en el carácter de la región. Coincidentes en el tiempo con el nacimiento de estas dos experiencias, las empresas de desarrollo agrícola planearon la creación de ciudades en terrenos adyacentes a la empresa de embalajes Vahlsing (Galloway, 1998). La principal ciudad que se fundó fue Edcouch, creada en 1926 y llamada así en recuerdo del juez y banquero del condado, Edward Edcouch. La ciudad se planeó cerca de la línea de ferrocarril que se había construido recientemente para unir la zona con México y estaba próxima a St. Louis y a Brownsville, (Stambaugh y Stambaugh, 1974; HCHC, 2002)¹. De manera similar, en 1927 Elisa se planeó de modo que se otorgara una consideración primordial tanto a la situación de la línea del ferrocarril como a la nave Vahlsing, ambas en el centro de la ciudad. Conocida como la «Ciudad Planeada del Valle», el diseño de Elisa se basa en el de Washington D.C., de manera que sus dos avenidas principales, el Boulevard Michigan y el Boulevard Pennsylvania, están dispuestas de manera diagonal hacia un punto en el centro de la ciudad. Mientras que las avenidas de Washington D.C. se dirigen hacia el Capitolio, las de Elisa se planearon de modo que dibujaran una intersección cuyos puntos centrales serían la nave Vahlsing, la estación de ferrocarril y una nueva planta de envasado de hielo (W. Foerster 2002, Advertisement 1927?)². Está claro que los intereses laborales constituían, en su mayor parte, la filosofía del ingeniero Gordon Wood, procedente de Dallas, de la Empresa Americana de Desarrollo Agrícola y de otros padres fundadores de la ciudad.

¹ En el original no se especifica el significado de las siglas de la segunda referencia (*N. de la Trad.*).

² No aparece referencia cronológica en el original (*N. de la Trad.*).

Igual trascendencia tiene el hecho de que tanto Edcouch como Elisa fueran planeadas como ciudades segregacionistas. Cuando se adjudicó en subasta el diseño de Elisa, en 1927, se colocaron distintas etiquetas de identificación —rojas, blancas y verdes— en distintos sectores del terreno. Las etiquetas rojas marcaban los espacios dedicados a zonas negocios, las blancas señalaban las zonas residenciales y las verdes servían para identificar el espacio reservado para el asentamiento de la colonia mexicana (Advertisement 1927?)³. Tal y como ocurría en otras muchas comunidades del Sur Americano, Elisa se planeó según las leyes racistas de Jim Crow. La línea del ferrocarril dividía la ciudad en dos: los mexicanos vivirían al norte y los angloamericanos en la parte sur. «Las parcelas del lado destinado a los mexicanos eran muy pequeñas», cuenta Esperanza Salinas: «Los mexicanos tenían que vivir en esas diminutas parcelas, unos junto a otros, mientras que los gringos podían construir sus casas en parcelas tres veces más grandes que las nuestras» (Salinas, 2000; Rubel, 1966; Montejano, 1988; Zamora, 1993). Un miembro de la comunidad un poco más anciano describe porqué los diseñadores de la ciudad decidieron destinar la zona norte a la comunidad mexicana: «Los gringos fueron muy listos», dice Ezequiel Granado, «se quedaron con la parte sur porque no querían vivir donde llegaba la dirección del viento» (Granado, 1998).

Según Granado, en el sur de Texas el viento sopla en dirección sureste. «Nosotros teníamos cerdos y letrinas que despedían un olor nauseabundo». De tarde en tarde, dice otro anciano, soplaban el frío viento del norte «y entonces estábamos igualados» (Salazar, 1999).

La segregación racial en Edcouch era similar a la de Elisa salvo en la línea divisoria que se estableció para ambas comunidades, que en este caso no era la línea férrea. En Edcouch, en cambio, era la carretera 1015 la que separaba a los mexicanos de los angloamericanos. En los primeros años de existencia de la ciudad, esta línea divisoria se tomó muy en serio, en especial por parte de algunos habitantes. Jacinto González recuerda un día del año 1932 en el que su padre trasladó la tienda de la familia de la parte este de la carretera a la parte oeste. «Nos despertamos y encontramos una cruz ardiendo delante de nuestro patio», dice, y relata que su padre cogió su fusil para defender su familia de ciertos visitantes violentos que se aproximaron a la casa montados a caballo y con capuchas blancas que les tapaban la cabeza y el rostro

³ *Idem* de la nota anterior.

(González, 1998). El barrio mexicano, conocido como El Rincón del Diablo, se desarrolló hacia el este de la carretera 1015 y era muy similar a la zona norte de Elsa. Las parcelas eran más pequeñas que las de la zona blanca, las instalaciones de fontanería apenas existían y se construyó una iglesia católica en medio del barrio (Montalvo, 2000; González, 2000; Reyes, 1999). Durante estos primeros años, diversos grupos de hombres, la mayoría en estado ebrio, proclamaron haber visto al diablo en el barrio entrada la noche. Así surgió la convivencia entre Dios y el Diablo, alentada por las autoridades municipales, que instaron a la diócesis católica a construir su parroquia en la parte este de la ciudad. De este modo, Dios y el Diablo vivían en el barrio mexicano de Edcouch, a menos que uno crea a los relatores revisionistas del lugar, que afirman que el demonio vivía al oeste de la 1015 y desde allí organizaba el desarrollo económico, político y social de esta ciudad del sur rural de Texas (Rice, 1998; Johnson, 2001; Montalvo, 2000).

POLÍTICA CULTURAL. EL ESFUERZO PARA LA DESAPARICIÓN DE LA SEGREGACIÓN: 1942-1965

Una mañana temprano, a finales de 1942, Tila Zamora llevaba a su hija Rosie, de seis años, a la escuela Red Brick de Edcouch. La señora Zamora y su marido eran respetados miembros de la comunidad ya que eran los propietarios de la Farmacia Zamora, un modesto pero floreciente negocio de farmacia situado en la parte mexicana de Elsa. La señora Zamora pensaba que el hecho de llevar a Rosie a la escuela primaria de Edcouch era un cambio arriesgado porque sabía que a esa escuela asistían únicamente niños angloparlantes. Sin embargo, se sorprendió mucho al ver al director, el señor Wilson, esperándola en las escaleras de acceso a la escuela. «Buenos días, señor Wilson», la señora Zamora recuerda que saludó así al director. «He venido para matricular a mi hija Rosie en esta escuela». El director le recordó que los niños mexicanos ya tenían su propia escuela. La señora Zamora estaba decidida: «Señor Wilson», dijo, «he preparado a Rosie para venir a esta escuela desde el día en que nació y puede ingresar en ella». Wilson no se echó atrás y, aquel día, a Rosie se le denegó la posibilidad de ingresar en la escuela. Pero la señora Zamora no estaba dispuesta a rendirse. Se dirigió a la residencia de presidente Franklin Delano Roosevelt pidiéndole que tomara las medidas necesarias para resolver la injusticia que se había cometido con su hija. En unas pocas

semanas Wilson recibió una orden que nació en Washington D. C., se transmitió a la dirección de los colegios de Texas y llegó a Edcouch-Elsa. En octubre de 1942, Rosie ingresó en el colegio Red Brick de Edcouch (Zamora 1998, Correspondencia 1942??-ref)⁴.

La situación de Rosie Zamora forzó a los municipios de Edcouch y Elsa a revisar su política por primera vez. La respuesta del director de Texas en octubre de 1942 hizo saber a Edcouch-Elsa que no se podía discriminar a los niños de origen latino rechazando su entrada al colegio. Ahora bien, la misma orden sugería que el distrito al que pertenecía la escuela podía instituir una prueba de habilidad lingüística para admitir a estudiantes, pero no se le permitía discriminar a los alumnos por cuestiones de raza excepto en el caso de los niños de raza negra (Correspondencia de Hughes 1941, Zamora 1998). La reacción de Edcouch-Elsa consistió en implantar un examen de lengua inglesa. Rosie superó este examen, aunque ello fue fruto de una clara manipulación política cuyo fin era conservar la situación segregacionista. Hasta que no intervinieron el presidente de los Estados Unidos y el Estado de Texas, en Edcouch-Elsa se siguió una política similar a la del famoso caso Plessy vs. Ferguson de 1896. La carta del director afirmaba que en la escuela de Edcouch-Elsa los niños latinoamericanos no eran negros, de modo que no se les podía negar el acceso al Centro.

Varios años después de que Rosie se matriculara en la escuela Red Brick sus hermanos menores fueron también admitidos en este Centro. Igualmente, otros niños de origen mexicano-americano y de habla inglesa se matricularon en esta escuela entre finales de la década de los 40 y principios de los 50. Sin embargo, el proceso de integración parecía sufrir un estado de debilidad. Hay que decir que, al mismo tiempo, las escuelas primarias mexicanas fueron ganando importancia como lugares en los que el número de alumnos mexicanos fue aumentando de manera considerable. Generalmente, en estas escuelas las clases estaban a cargo de profesores de origen angloparlante. El aprendizaje de la lengua inglesa era una prioridad y la mayoría de los estudiantes tenían que repetir el primero y segundo cursos. «Muchos mexicanos repetían primer curso», dice Lupita Guzmán, que fue a la escuela mexicana de Elsa durante las décadas de los 30 y de los 40, «y muchos dejaban de ir cuando tenían 11 ó 12 años aunque estaban todavía en primero o en segundo» (Guzmán, 1997).

⁴ Reseñado así en el original (N. de la Trad.).

Las injusticias abundaban en este contexto educativo. Jacinto González, el primer mexicano-americano que colaboró en el consejo de administración de Edcouch-Elsa, pidió en repetidas ocasiones más recursos para paliar las deficiencias y el atraso de la escuela primaria de Edcouch. Así, en una carta de 1936 dirigida a dicho consejo, González pedía que se contratara a más personal para las tareas de limpieza y mantenimiento de la escuela (González, 1998).

Carlos Calderón, que vivió en Edcouch durante dos años e impartió clases en la escuela primaria de Edcouch North entre 1948 y 1950 hizo peticiones similares a las de González. Al mismo tiempo que llevaba a cabo la investigación para el proyecto final de su máster en la Universidad en Austin, Texas, Calderón desarrolló una labor de documentación en la que recogió las diferencias que se producían, sistemáticamente, entre la enseñanza impartida a los niños latinoamericanos y a los angloamericanos. Observó que la infraestructura de la escuela mexicana era peor y, por lo tanto, contribuía a crear un ambiente educativo más pobre que las instalaciones y el material con el que contaba la escuela Red Brick. El componente étnico del equipo de profesores contribuía, así mismo, a que existieran estas diferencias. Para los alumnos mexicanos, resultaba difícil entender a los maestros angloparlantes y éstos a menudo tenían poca paciencia con los niños mexicanos menos aventajados (Calderón, 1998; 1950).

Mientras que la escuela y los responsables de la política municipal mantuvieron y perpetuaron el control de las condiciones que Jim Crow había instituido, Edcouch y Elsa no fueron inmunes a los viejos que soñaban en la política mundial durante los años 40 y 50. La invasión japonesa de Pearl Harbor y el surgimiento del nazismo en Europa occidental produjeron un gran impacto en la región sur de Texas, como sucedió en otras muchas zonas del país. Decenas de habitantes de Edcouch y Elsa tuvieron un papel fundamental en lo que se ha llamado la más grande generación americana (Brokaw, 2000). Veamos, entre otros, los casos de Pedro Salinas, que dejó su empleo en la planta invasadora Vahlsing de Elsa para unirse al ejército de los Estados Unidos. En 1945 «ayudé en la liberación de Dachau», recuerda (Salinas, 1998). Ruby Peña, de Edcouch, consiguió un empleo en Corpus Christi durante la guerra y trabajó con prisioneros de guerra y presos internos japoneses (Peña, 1999). Martín Hinojosa Johnston se encontraba a bordo del Missouri U.S.S. «cuando se firmó el tratado para terminar la guerra en 1945», (Hinojosa Johnston, 1998). Guadalupe Garza y Guillermo Correoín, procedentes de Elsa, sirvieron a la causa americana

durante la invasión de Normandía en junio de 1944, y el señor Carreoín ganó dos insignias y una estrella de plata por su heroísmo (Garza, 2000; Carreoín, 2000).

Cuando los habitantes del sur de Texas regresaron de los campos de batalla del Pacífico y de Europa Occidental trajeron consigo una nueva conciencia sobre sí mismos como norteamericanos. Pedro Salinas relata: «Cuando volvímos, esperábamos mucho más». Salinas y algunos de sus compañeros se aprovecharon del decreto GI un poco después de su vuelta: «Recuerdo que hacíamos apuestas para ir en coche desde Elsa para asistir a clase» (Salinas, 1998). Tilia Zamora, animada por la victoria obtenida en el caso de su hija Rosie en 1942, movilizó a la comunidad mexicano-americana para que participara con su voto y conseguir así representación en el Consejo Escolar de la escuela Edcouch-Elsa. Zamora estaba muy impresionada por los esfuerzos que realizaban las mujeres angloamericanas del lugar para participar en la vida política de su entorno. Durante la década posterior a la guerra la señora Zamora encabezó los esfuerzos para que se ocuparan tres puestos para residentes mexicano-americanos en el Consejo de la escuela: Ben, su marido, el granjero Juan Morón y el empresario E. A. Carreoín (Zamora, 1998).

Jacinto González fue la única voz mexicano-americana del Consejo en los años 30 y con frecuencia redactaba asuntos que tenían que ver con las injusticias que se producían en la organización política de Edcouch-Elsa, donde prevalecían principios tales como «iguales pero separados». Su hijo Jacinto cuenta que su padre «discutía con frecuencia con los angloamericanos». González tenía que presentar sus objeciones con mucho cuidado porque generalmente no se aceptaba que un mexicano-americano discutiera a los angloamericanos que estaban en el poder (González, 1998). Poco tiempo después de la victoria de Rosie Zamora, su padre, Ben Zamora, quiso optar a un puesto en el Consejo del colegio y lo consiguió. Mientras que permaneció en ese puesto, el señor Zamora defendió los derechos de los niños mexicano-americanos, pero le ocurrió como a González, porque una sola voz suscitaba muy poca atención (Zamora, 1998).

La creciente población mexicano-americana coincidía poco a poco con el elevado sentido de identidad de la comunidad norteamericana, y así, creía merecer un trato cada vez más justo. Ello hizo que se produjeran algunos cambios. De este modo, cuando Juan Morón y E. A. Carreoín obtuvieron sus puestos en el Consejo Escolar en los años 50, estaban luchando contra el *status quo*. Por ejemplo, Blanca Morón

recuerda que su padre le contó una anécdota de una de las reuniones del Consejo, cuyo tema principal era las lamentables condiciones en las que se encontraba la escuela primaria de Edcouch-North. Cuando un miembro angloamericano del Consejo intervino diciendo que las condiciones de la escuela eran tolerables, el señor Morón respondió: «Si la escuela es tan buena como dices, ¿por qué no matriculas a tus hijas allí?».

A pesar de este empeño, un movimiento de mayor calado a nivel nacional, cuya finalidad era la integración de las escuelas americanas, tuvo muy poco impacto en las escuelas de Edcouch-Elisa. «El control aquí era muy severo», dice Eddie González, que fue alumno de la escuela mexicana de Edcouch. Los niños mexicano-americanos que fueron lo suficientemente afortunados para soportar la humillación y que encontraron maestros que simpatizaban con ellos «tuvieron una oportunidad para llegar hasta el instituto», cuenta González, «pero en los años 50 y 60, la mayoría de los niños de aquella escuela eran emigrantes y, cuando se atrasaban, la escuela hacía muy poco para ayudarles... Así es como muchos nos quedamos excluidos de la enseñanza secundaria» (González, 1998). La precaria economía agrícola fue un factor que impactó claramente en el desarrollo educativo de los mexicano-americanos de Edcouch. Los colegios fallaban en su respuesta al no atender a las necesidades de un número creciente de estudiantes emigrantes. «Cuando los niños abandonaban el colegio» dice González, «se convertían en mano de obra. Las cosas podrían haber sido distintas si estos colegios hubieran alentado a los alumnos a que se quedaran en vez de animarlos a que se fueran. En mi opinión, ésta es una de las razones por las que la situación empeoró» (González, 1998).

Como ocurría en otros lugares del país, el progreso hacia una perfecta integración después del caso Brown vs. Board de 1954 (Wilkinson, 1979). Mientras que las autoridades escolares frenaban el ritmo con el que se iban produciendo los cambios, el aumento demográfico que se dejaba sentir en los colegios no podía frenarse. Como las expectativas de la comunidad mexicano-americana aumentaron durante la postguerra, el número de niños mexicano-americanos que pasaba de la educación primaria a la secundaria empezó a aumentar de manera significativa. La promoción de 1954, por ejemplo, sería la primera en la que la mayor parte de los graduados era mexicano-americana.

A pesar del aumento de la población y de que un mayor número

de niños mexicano-americanos permanecía escolarizado, la escuela no supo responder a las necesidades de dicho aumento demográfico. La Escuela Central se construyó en 1950, pero simplemente sirvió para sustituir a la escuela Red Brick y estaba destinada a niños anglo-americanos. Después de 1950 los niños mexicano-americanos se matriculaban en la escuela Red Brick como parte del proyecto de escolarización que se llevaba a cabo en este distrito (Foerster, 1999; Cavazos, 1999). En 1961 el distrito escolar revocó la política que prohibía el uso de la lengua española en la escuela. Sin embargo, innumerables testimonios prueban que la administración de la escuela continuaba castigando, bien entrados los años 60, a aquellos estudiantes mexicano-americanos que hablaran español (Hernández, 1998; González, 1998; Reyes, 1998; Arispe, 1998). «Tampoco teníamos acceso a los libros de texto», recuerda Esperanza Salinas, «excepto cuando en el libro de historia de Texas se nos llamaba sudacas, ¡nos llamaban sudacas!» (Salinas, 2000; De León, 1983)⁵. Jorge Salinas, que fue un gran defensor de las protestas estudiantiles de esos años, manifiesta que aquél «era un ambiente opresivo para todos nosotros en los colegios, así como en la economía, y teníamos que arreglárnoslas solos» (Salinas, 2000).

EL PAPEL DE LOS INMIGRANTES Y DE LOS TRANSNACIONALES EN EL VALLE

El ejemplo de la etnohistoria de las escuelas de Edcouch-Elisa nos ayuda a establecer una perspectiva clara con respecto a nuestro trabajo sobre los nuevos líderes. El Instituto de Secundaria Edcouch-Elisa, junto con la actuación de profesores e investigadores, ha impulsado la actividad de un número importante de jóvenes líderes que actualmente cursan sus estudios en algunas de las universidades más prestigiosas del país. Entre ellos se incluyen decenas de alumnos que estudiaban en distintas facultades de Ivy-League. Todos comparten la formación y la práctica avanzada en la recogida de datos y el análisis etnohistórico, lo que les permite conocer el pasado de su comunidad de manera minuciosa y dibujar un nuevo horizonte para el futuro.

⁵ El término «sudaca» es el que se usa para traducir el apelativo *grasers*, median-te el que se designa peyorativamente a los latinoamericanos (N. de la Trad.).

Las nuevas generaciones de líderes procedentes de Edcouch-Elisa parecen estar seguras de conocer una nueva manera de acceder y ejercer el poder: aquélla que procede de poseer una clara conciencia de qué es ser estudiante; cuál es su pasado y cómo se quiere construir el camino para conseguir un nuevo modelo educativo y una vida mejor. La mayoría de los profesores de instituto y de los estudiantes que han acogido esta nueva manera de afrontar la capacidad de liderazgo basada en el conocimiento de los métodos de investigación y en la nueva visión de su comunidad y de ellos mismos, procede en de familias inmigrantes de origen transnacional. Se han descubierto a sí mismos y se han definido de una manera que les permite adentrarse con confianza en los retos que les plantea el devenir.

La formación de la identidad es un proceso que, a menudo, empieza en la niñez cuando el menor intenta responder a preguntas del tipo «¿Quién soy yo?, ¿De dónde vengo?, ¿Hacia dónde iré?». Cuando tenemos que desplegar nuestras habilidades frente a un competidor, como por ejemplo ocurre en diversas actividades del contexto escolar, en la práctica deportiva, en la familia o en la comunidad, nos juzgamos a nosotros mismos y vamos construyendo la noción de quiénes somos. ¿Qué ocurre, pues, en el caso de niños que se han visto forzados a cambiar de lugar de residencia y que se han debido separar de sus iguales, de sus familiares y de su entorno? ¿Sufren en la construcción de su identidad y de su autoestima y tienen problemas para construirlos? Si la recolocación de un niño viene acompañada de distintos cambios, como sucede con la lengua, la cultura o el modo de vida, el niño debe reconstruir su identidad. Es más, si nos referimos a niños emigrantes, que experimentan un rechazo sistemático en los trayectos desde su lugar de origen hasta los estados nortños—como ocurre a las familias emigrantes a la región sur de Texas—, éstos empiezan a verse a sí mismos como pertenecientes únicamente a las comunidades del Valle y se perciben menos capacitados que los niños que son bien recibidos en el norte. La marginación que experimentan estos niños se contrasta con la noción que presume que el Valle del sur de Texas es un lugar maravilloso que permite que los niños se reúnan con sus familias después de haber tenido una experiencia de vida difícil y que salgan adelante. Los estudiantes comparan sus experiencias en los viajes hacia el norte y son conscientes de las privaciones que tuvieron que sufrir cuando vivían en el campo mientras que sus padres estaban trabajando, pero también descubren las ventajas de su experiencia y el capital cultural acumulado por haber vivido en otros Estados,

aprecian el valor de las relaciones familiares, entienden y valoran la importancia de la escuela y, sobre todo, se identifican a sí mismos ganadores y como poseedores de un rico bagaje.

La tesis más importante de este artículo consiste en afirmar que los desafíos, la opresión y el sufrimiento que han tenido que soportar los niños inmigrantes durante décadas se ha convertido en la fuente que les ha proporcionado fuerza y un nuevo enriquecimiento cultural. Durante años, a muchos niños inmigrantes se les negó la oportunidad de hablar en su propia lengua y de desenvolverse dentro de su propia cultura a la hora de continuar sus progresos en el mundo académico. En lo que a veces ha sido un esfuerzo compasivo y, en ocasiones paternalista, los educadores han percibido a los niños inmigrantes como incapaces de conseguir un acomodo satisfactorio en la sociedad norteamericana, o de igualarse a los niños no inmigrantes, por que señan diferentes (étnica, racial, lingüística y culturalmente)—¿impedidos y marginados?—. Cuando los contingentes de inmigrantes fueron aumentando y los niños inmigrantes convirtieron sus diferencias en un valor, adquirieron nuevas identidades sin abandonar las características de su procedencia en lo referente a su grupo étnico y a su comunidad. De este modo, fueron asumiendo una multiplicidad de identidades y, así, la contribución de estos individuos a los diversos procesos de producción cultural ha ido adquiriendo cada vez más complejidad.

En este nuevo mundo en el que los niños pueden llegar a sentirse orgullosos de ser norteamericanos, de ser competentes en el dominio de la lengua inglesa y de ser estudiantes aventajados, se da la circunstancia de que también se sienten conscientes de su procedencia y de su grupo étnico y son competentes en el dominio del español, el chino mandarín, o el hindi. Por lo tanto, su concepción de la sociedad norteamericana como sociedad multiracial y multitécnica ha favorecido el hecho de que sus relaciones con otros miembros de la sociedad autóctona se hayan inclinado a su favor. Nos preguntamos qué implicaciones posee el hecho de tener más de una identidad y si de aquí se deriva la existencia de algún conflicto cultural o de valores. Por un lado, nuestra identidad como miembros de la especie humana hace que diferentes individuos se asocien—incluso entre aquellos que pueden percibirse unos a otros como enemigos, o inferiores genéticamente o indeseables—. Por otro lado, cuantas más diferencias raciales o étnicas desaparezcán o se disuelvan en matrimonios mixtos y más individuos se definan como miembros de distintos grupos, menos conflictos habrá en lo que se refiere a diferencias raciales o étnicas tradicionalmente bási-

cas. Existe, además, otro factor: la creación de nuevas y múltiples identidades allana el terreno de la formación de una nueva generación de estudiantes y de una nueva sociedad más plural.

Nosotros, los autores, atribuimos nuestro crecimiento intelectual—nuestra capacidad para concebir y crear sabiduría, para reflejar, acumular y transmitir información de una generación a otra, que no es otra cosa que la quintaesencia del *Homo sapiens sapiens*, del hombre moderno— a nuestra particular socialización en un entorno cultural y social determinado. Es decir, atribuimos nuestro éxito en la vida a los valores que nos separan de otros seres humanos, que nos apartan a unos de otros en estratos sociales diferenciados dentro de nuestra propia sociedad. La adquisición de una plena competencia comunicativa en la que se empleen códigos y conceptos específicos con total habilidad exige una clara comprensión de la propia posición en un entorno cultural y social dado, esto es, una definición clara del yo. La habilidad del individuo para definir de diferentes modos su propia identidad, para comportarse de manera eficaz en distintos contextos culturales tiene que ver con su búsqueda de la supervivencia o del éxito. Creemos que existe una relación íntima entre la capacidad de los individuos para soportar sufrimientos, retos, o situaciones difíciles en la vida—a lo que llamamos capacidad de resistencia—, y su habilidad para redefinirse a sí mismos, para actuar eficazmente en nuevos escenarios sociales, lingüísticos y culturales. La capacidad de resistencia y de recuperación es una de las funciones de la noción de flexibilidad psicológica y cultural que nos permite definirnos de distintas maneras según lo requiera el entorno específico en el que vivamos. Hay que señalar que cuando hablamos de identidades múltiples no estamos haciendo referencia—como ha ocurrido en décadas anteriores—a la anormalidad, al desajuste, a la falta de lealtad a un determinado grupo étnico o a otra característica negativa de la personalidad del individuo. Estoy anticipando la hipótesis que afirma que las identidades múltiples y simultáneas—no las identidades seriadas o secuenciales—requieren una habilidad única y gran flexibilidad por parte de los jóvenes inmigrantes de cualquier grupo étnico. La «nueva» y rápidamente cambiante sociedad postmoderna está controlada por un nuevo concepto de liderazgo. La juventud ya no acepta fronteras desde el punto de vista étnico como excusa que frene el desarrollo de sus potencialidades. Los contingentes de inmigrantes y emigrantes que han ido llegando a los Estados Unidos y a otras sociedades industriales occidentales desde muchas naciones del planeta, así como los movimientos de población

emigrante dentro de una sola nación—tanto en naciones industrializadas como del Tercer Mundo—no es un fenómeno nuevo. Lo nuevo es la magnitud de esos movimientos y la extraordinaria capacidad de los inmigrantes y de los emigrantes para adaptarse: existen, pues, condiciones que abren las puertas para que estos individuos desarrollen nuevas estrategias de adaptación.

Los niños que experimentan cambios drásticos en el curso de su vida tienen que afrontar desequilibrios y hostilidades que amenazan su sentido de la identidad. Así, el abandono o las bajas expectativas sobre sus aptitudes por parte de los adultos en el medio escolar puede despertar en estos niños vergüenza y pasividad. Por ello, estos niños pueden desarrollar estrategias creativas para sobrevivir en sociedad o para retar a la misma. Las estadísticas afirman que desde 1965 han llegado a los Estados Unidos 20 millones de inmigrantes, que se concentran, principalmente, en California, Nueva York, Florida, Texas e Illinois. Por ejemplo, el 20% de los niños en edad escolar que viven en California son inmigrantes. En la ciudad de Nueva York el 45% de los niños que acuden a escuelas públicas son hijos de inmigrantes que hablan, en total, cien lenguas distintas. A diferencia de lo que ocurría en décadas anteriores, los contingentes de población inmigrante del siglo XXI están adoptando nuevas y poderosas formas de transnacionalización. Esta población inmigrante es cultural y racialmente heterogénea y está económicamente estratificada. Algunos de ellos van ascendiendo en la escala social pero muchos otros, especialmente las personas de color, se encuentran aislados y tienen acceso únicamente a empleos precarios, viéndose atrapados en esa situación. Por último, otros inmigrantes se integran discretamente en la clase media (M. M. Suárez-Orozco y Carola Suárez-Orozco, 2000: 17).

Los inmigrantes mexicanos e internacionales que proceden de pequeños núcleos de población se convierten en personas con capacidad para influir en su comunidad de origen porque traen consigo recursos y experiencias. Como dice un investigador sobre una visita que había realizado a Comala—una pequeña población del estado de Colima en México—, «Comala está cerca de Pasadena, California, y la capital de Colima está en el sur de California, en Norteamérica». Este investigador alude al hecho de que los emigrantes e inmigrantes que trabajan en los Estados Unidos lo hacen también para enviar a su país importantes sumas de dinero y que, igualmente, poseen un gran peso político. Es el carácter colaborador de las dos economías—la norteamericana y la mexicana—dentro de una única comunidad o de una

familia lo que hace necesario el que se desarrollen distintas identidades y competencias para trabajar en ambos países. La inestabilidad económica de algunas familias en los dos países ha exigido la continuidad de un ciclo de inmigración y de emigración que ha creado una política circular para muchas familias y para sus hijos. En este sentido, las dificultades que trae consigo el hecho de tener que estar trasladándose de un país a otro se van resolviendo cuando estos individuos se hacen totalmente biculturales y bilingües. Ello constituye la esencia del fenómeno de transnacionalización y la base para la creación de identidades múltiples y de un nuevo capital cultural de niños y jóvenes inmigrantes y transnacionales. A lo anterior se puede añadir el carácter versátil de estos jóvenes, que saben desenvolverse ante las exigencias de las nuevas tecnologías y que, al mismo tiempo, trabajan en el campo durante los períodos vacacionales. Algunos estudiantes de las universidades de Brown, MIT,⁶ Columbia, Texas o California ayudan a sus familias en las tareas de cultivo de frutas y hortalizas, en la recolección y en la preparación de estos productos para su distribución por todo el país. Estas identidades múltiples revelan la existencia de aptitudes y habilidades de tipo manual e intelectual, siendo así que las aptitudes para responder a las exigencias académicas de Yale, Harvard, Brown o Stanford vienen acompañadas del compromiso de estos jóvenes para con sus comunidades de origen, tanto dentro de los Estados Unidos como en el extranjero—sobre todo en México—. A lo anterior cabe añadir que estos jóvenes son más conscientes de su pertenencia a estas comunidades en tanto en cuanto progresan en el mundo académico.

Esta capacidad de resistencia y de «éxito» de estos jóvenes inmigrantes y su progresiva influencia en la sociedad son el resultado de su habilidad para transformarse en el otro y para participar en diferentes retos. Por ello deben responder a las expectativas que exigen sus superiores y deben adquirir conocimientos de otra lengua y de otra cultura sin perder su propia esencia cultural. El hecho de practicar este proceso que consiste en comparar otras identidades con la propia forma parte del proceso de adaptación. Llegados aquí, es interesante conocer el trabajo de Ricardo Ainslie (1998: 283-300), en el que describe a los mexicanos de Texas que trabajan en la venta ambulante—o

⁶ MIT es la sigla que corresponde a *Massachusetts Institute of Technology* o Instituto de Tecnología de Massachusetts (*N. de la Trad.*).

«la pulga», como se conoce popularmente a esta actividad—e intentan pasar por angloamericanos adoptando el estilo y los hábitos de la población norteamericana, consiguiendo así una entrada provisional en el mundo angloamericano.

La aculturación y/o asimilación de modelos resulta demasiado simplista y contradice la presencia de enclaves culturales y económicos de inmigrantes en Europa y en los Estados Unidos. Parece que las jóvenes generaciones de inmigrantes no viven como un conflicto el hecho de retener sus identidades étnicas al mismo tiempo que aprenden la cultura de los países receptores y dominan progresivamente las lenguas de esos países. La capacidad que muestran los inmigrantes para actuar de modo eficaz con los diferentes miembros de la sociedad autóctona no quiere decir que esas comunidades étnicas sean invisibles o se ignoren. Por el contrario, las generaciones más jóvenes de asiáticos-americanos, de latinos y de inmigrantes de otros lugares, conscientes de su nueva cultura y de la importancia de su participación en las instituciones norteamericanas, se sienten orgullosos de ser ciudadanos del país receptor y miembros activos de un grupo étnico cuya lengua es el chino mandarín, el español, el cantonés, el coreano u otras.

Los inmigrantes que pertenecen a un grupo racial específico, como por ejemplo los negros africanos, los negros cubanos, los indios de México, los latinoamericanos, los asiáticos de las islas del Pacífico y otras gentes de color, son cada vez más conscientes de su pertenencia a más de un grupo racial o étnico y, como consecuencia, usan distintos patrones de comunicación con cada uno de esos grupos. Por ejemplo, estas personas se asocian a grupos distintos, como los blancos angloamericanos y los afroamericanos y experimentan como un valor esta multiplicidad y el uso de diferentes códigos lingüísticos. De hecho, a menudo perciben que pertenecen a una generación privilegiada. A medida que aprenden diferentes estilos de comunicación y de interacción se sienten capacitados para imitar los patrones de conducta de otros grupos, lo cual les permite encajar de manera satisfactoria en distintos contextos. No existe una percepción de disfunción psicológica o de conflicto cultural en el desarrollo de sus interacciones con otros grupos, es decir, el paso instantáneo de un código a otro y la asunción de estas diferentes identidades se origina de manera natural y les permite actuar en entornos multitétnicos y multifuncionales.

En el contexto de los contingentes de inmigración masiva y de nuestros debates sobre el nacionalismo y la internacionalización, el papel de los inmigrantes y su vida como tales en los Estados Unidos

muestra sólo una pequeña parte de su realidad. Lo anterior se debe a que estos inmigrantes se desplazan y retornan desde su país de origen hacia los Estados Unidos y retienen una sólida red de comunicación con los diferentes miembros de su familia, de sus amigos y de sus conocidos a ambos lados de la frontera. De este modo, los nuevos inmigrantes latinos aprenden a adaptarse y a cambiar sus propias identidades para aumentar sus posibilidades de supervivencia y para obtener seguridad económica. Así, es posible observar que tienen un papel muy activo en la política de sus núcleos de origen, en la vida religiosa y en el desarrollo económico de dichos núcleos. Por ejemplo, el monoteísmo económico que envían los mexicanos que trabajan en los Estados Unidos —se cree que estas cantidades pueden alcanzar los 10 billones de dólares al año— actúa como reestructurador del orden social y económico en muchas pequeñas ciudades de la parte central de México. Además, el modo de vida de un gran número de familias transmisionales se enriquece con la presencia de matrimonios inter-étnicos e inter-raciales, por la diversidad de lenguas que se usan en estos hogares y por la movilidad física que se produce en las fronteras. Cabe decir, por lo tanto, que este siglo estará marcado por la disolución de las fronteras raciales y por el valor de la riqueza que supone la aceptación de una herencia familiar multicultural. Los efectos de los cambios sociales entre las familias inmigrantes afectarán también a toda la sociedad, sobre todo a las instituciones escolares, a las universidades, a las infraestructuras económicas y a las vías de movilización social.

En el pasado solíamos percibir a los inmigrantes de color, especialmente a los de origen latino, como individuos «discapacitados» debido a las experiencias de opresión y bajo nivel económico que traían consigo. Se les veía como personas a las que faltaba el capital cultural necesario para integrarse con éxito en la vida normal del resto de la población. Sin embargo, y como quiera que los niveles demográficos se desplazarán de manera drástica desde lo que han sido grupos minoritarios —personas de color que no se integran en la comunidad— a lo que llegará a ser población dominante en todo el país a mediados del siglo XXI, aquellos individuos que encuentren la mejor manera de desenvolverse en una sociedad tan diversa poseerán un capital cultural mucho mayor y más rico y una mayor habilidad para desarrollarse eficazmente. El valor que suma a lo anterior el conocimiento de idiomas, la capacidad para superar las barreras entre razas o etnias, y un fuerte sentido de la resistencia y de la flexibilidad, se reconocerán como valores del nuevo capital cultural y no como desventajas.

La importancia de las identidades múltiples, portadoras de un nuevo valor, y el capital cultural, crucial para desarrollarse con éxito en esta moderna sociedad diversificada, debe analizarse desde sus principios básicos. Para ello, la investigación etnográfica —especialmente la etnohistoria crítica— intenta explorar la naturaleza de las bases sociales y académicas, las cuales que existe un desequilibrio. Hay que decir que la teoría crítica se ha centrado en las pocas diferencias que existen entre una élite de intelectuales que afirma seguir las líneas teóricas de Freire mientras que desatende la realidad del ejemplo que ofrecen los movimientos globales de familias desde el punto de vista transnacional o en las migraciones que se producen en el seno de un país entre grupos cultural y lingüísticamente distintos —como ocurre en el caso de China—. Las obras de Freire *Pedagogía del oprimido* (1973), *Procesos de la pedagogía* (1983), *Pedagogía de la esperanza* (1995), *Cartas a Cristina* (1996), *El nombre del mentor* (1997) y *Pedagogía de la libertad* (1998), constituyen las bases de la filosofía educativa de los nuevos líderes. En este siglo, el Suroeste será testigo y escenario de frecuentes movimientos de población, tanto en espacios binacionales como transnacionales, y del incremento del ritmo de las migraciones. Por ejemplo, distintas ciudades del sur de Texas, como Edinburg y McAllen, han visto cómo su población ha ido aumentando en un 60% cada diez años y cómo el movimiento económico que se ha puesto en marcha con motivo del Tratado de Libre Comercio ha abierto nuevas vías para el crecimiento económico de ambos países, así como una renovada población transnacional. Las implicaciones que ello lleva consigo en el medio escolar y en la sociedad son obvias.

En este contexto, en el que se puede hablar de un radical cambio social, el papel de la investigación etnohistórica para contribuir al desarrollo de nuevos líderes resulta ser una experiencia fascinante. En el trabajo que se realiza en el mencionado Centro Llano Grande, los estudiantes y los profesores colaboran unos con otros en la labor de investigación y en el proceso de recogida de datos de las historias de vida de su comunidad. Las repercusiones de este trabajo son muy importantes. Éste se lleva a cabo de modo que los jóvenes valoran las historias que cuentan los más ancianos y éstos comienzan a contemplar a la juventud como una parte importante de la comunidad. Como se ve, el liderazgo y el desarrollo de la comunidad se cultivan a través del proceso necesario para la investigación etnohistórica. Más allá de los datos históricos que pueda aportar esta labor, los investigadores han puesto en marcha iniciativas de carácter económico en la comunidad

que aportarán consecuencias económicas favorables en esta comunidad rural. Una de las iniciativas ha sido el aunar esfuerzos para llevar hasta Elsa un campus universitario, otra ha consistido en la creación del Instituto de Inmersión Lingüística y otra más ha sido la puesta en marcha de una iniciativa de prensa de la comunidad. Es importante señalar que estas iniciativas son producto de un proceso de trabajo e investigación en el que profesores y alumnos del instituto de secundaria de la zona y distintos miembros de la comunidad se han convertido en voces y actores principales en la creación de la historia y la narrativa de una comunidad.

EL PAPEL DE LOS NUEVOS LÍDERES EN LA RECONSTRUCCIÓN DE AMÉRICA

Hablar de la construcción de una «nueva América» suena pretencioso, abrumador e incluso temible porque la idea lleva a otra en la que se da por hecho que existe algo inevitable o equivocado en la «vieja América», o que el territorio está sufriendo algo parecido a una invasión, como si quisiera decirse que «la gente de raza negra está invadiendo el país». Es necesario explicar que Estados Unidos es un país que está rehaciéndose continuamente mediante las nuevas ideas, la nueva energía y el talento de los que llegan a él. Igualmente, hay que añadir que la construcción de una nueva América será el producto del esfuerzo conjunto de los que vienen y de los que ya están aquí, de los recién llegados y de los ciudadanos que ya forman parte de los Estados Unidos. Precisamente, es la naturaleza de los individuos transnacionales, que pueden adquirir las habilidades y el conocimiento de la cultura de la sociedad autóctona, la que ha de servir para que los transnacionales trabajen conjuntamente con los norteamericanos. Esa naturaleza será también la que mantendrá vivas sus identidades culturales y étnicas cuando llegue el momento de renovar nuestras instituciones. La reconstrucción de América, o la construcción de una nueva América, es un trabajo delicado que consiste en identificar y retener las virtudes, la fuerza y los principios que hicieron grande a este país, así como en proporcionarle nuevos recursos—lenguas, culturas, comprensión e iniciativas—para afrontar los nuevos retos de la diversificación de la sociedad y el rápido proceso de globalización. Efectivamente, creemos que los inmigrantes y los transnacionales juegan un papel clave en la transformación de este país en una nación

moderna que puede relacionarse con el resto de las naciones y que está preparada para mantener su nivel tecnológico y militar mediante las relaciones diplomáticas y el conocimiento de las diversas culturas que lo forman.

Este artículo sobre el papel de la etnohistoria en la superación y el avance en la sociedad de la juventud que ha pertenecido a la minoría nos invita a encarar de manera pragmática las consecuencias de los principios establecidos por Freire: la concienciación, el descubrimiento del capital cultural y la búsqueda de una educación de calidad. Ahora bien, las contribuciones de Freire no serían del todo completas si nos quedáramos en el nivel teórico sin atender a la necesaria *praxis* y a la implementación de la planificación educativa. Como se ha visto, la vida en el Valle Bajo del Río Grande no es fácil y no ha estado siempre libre de traumas y de pobreza. Esta zona, sin embargo, se ha convertido en un área muy productiva, cohesionada e interdependiente y, es, quizás, un laboratorio de lo que, con el tiempo, sucederá en la mayor parte de este país teniendo en cuenta hacia dónde se encamina el desarrollo de la diversidad, el multilingüismo y el multiculturalismo. Lejos de producir pánico ante el futuro, el estudio de las áreas fronterizas del Sur nos ofrece motivos para la esperanza desde el punto en que nos sentimos testigos de una nueva, silenciosa y profunda revolución en la que las armas de sus nuevos líderes son la capacidad para reflexionar críticamente y el uso de los métodos que proporciona la investigación etnográfica para conferir poder a sus comunidades étnicas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONZO, A. (1998): *Tejano Legacy: Rancheros and Settlers in South Texas, 1734-1900*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- ANAYA, R. (1972): *Bless Me, Ultima*, Albuquerque, N.M., University of New Mexico Press.
- ANYON, J. (1980): «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, 162, 67-92.
- ANYON, J. (1997): *Chattel Schooling: The Political Economy of Urban Educational Reform*, New York, Teachers College Press.
- ANZALDÚA, G. (1987): *Bordertlands/La Frontera*, San Francisco, Aunt Lute Books.
- ARISPE, C. (1998): *Llano Grande Oral History Project*, Edcouch, Texas.
- BEANE, R. (1942): *A Brief History of the Educational Development of Hidalgo County, Texas*, Unpublished MA Thesis, Texas A&M University.

- BELL, D. (1992): *Faces at the Bottom of the Well*, New York, Basic Books.
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.
- BOWERS, K. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- BROKAW, T. (1998): *The Greatest Generation*, New York, Random House.
- CALDERÓN, C. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- CALDERÓN, C. (1950): The Education of Spanish-speaking Children in Edcouch-Elsa, Texas, Master's Thesis, Austin, University of Texas.
- CARLISE, N. (1947): «The World's Biggest Vegetable Patch», In *Reader's Digest*.
- CARDOSO, L. A. (1980): *Mexican Emigration to the United States, 1897-1931*, Tucson, University of Arizona Press.
- CAREON, G. (2000): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- CASSO, R. (2000): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- CAVAZOS, N. (1997): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- CONKIN, P. and S. (1989): *History and Challenge: The History and Theory of History*, Illinois, Forum Press.
- CRAMER-JONES, J. (2001): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- DARDER, A. et al. (1997): *Latinos and Education: A Critical Reader*, New York, Routledge.
- DELEON, A. (1983): *They Called Them Greasers: Anglo Attitudes toward Mexicans in Texas, 1821-1900*, Austin, University of Texas Press.
- DELEON, A. *The Tejano Community, 1836-1900*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- DELGADO, R. (1995): *The Rodrigo Chronicles*, New York, NYU Press.
- DELGADO-GAITÁN, C. (1993): «Researching change and changing the researcher», *Harvard Educational Review*, 63, 389-411.
- EDCOUCH-ELSA INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT SCHOOL BOARD MEETING MINUTES, (1932, 1933, 1968).
- ELAZAR, D.J. (1984): *American Federalism*, New York, Harper & Row.
- EMIHOVICH, C. (1995): «Distancing passion: Narratives in social science», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8.
- FOERSTER, W. (1999): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- FOERSTER, W. R. (1997): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- FOLEY, D. (1995): *The Heartland Chronicles*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- FOWLER, F. (2000): *Policy Studies for Educational Leaders*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- FRERE, P. (1973): *Pedagogy of the oppressed*, New York, Seabury.
- FRERE, P. (1974): *Education for Critical Consciousness*, New York, Continuum.
- FRERE, P. (1983): *Pedagogy in process: The letters to Guinea-Bissau* (with a Foreword by Jonathan Kozol), New York, Continuum.
- FRERE, P. (1995): *Pedagogy of Hope: Retuning Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum.

- FRERE, P. (1996): *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*, New York and London, Routledge.
- FRERE, P. (1998): *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*, New York, NY, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- FRERE, P. (ed.) (1997): *Mentoring the Mentor: A critical Dialogue with Paulo Freire* (With J.W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, and W.T. Stokes), New York, NY, Peter Lang.
- FRERE, P. and MACEDO D. (1987): *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport, Ct, Greenwood Publishing Group, Inc.
- GALARZA, E. (1971): *Barto Boy*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.
- GALLOWAY, F. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GALLOWAY, N. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GAMO, M. (1931): *The Life Story of the Mexican Immigrant*, New York, Dover Press.
- GARCÍA, G. (1997): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GARCÍA, G. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GARZA, R. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GITLIN, T. (1987): *The Sixties: Years of Rage, Days of Hope*, New York, Bantam Books.
- GONZÁLEZ, E. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GONZÁLEZ, J. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GRANDO, E. (1998, 2002): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GUÁJARDO, M. and GUÁJARDO, F. (2002): «Critical Ethnography and Community Change»: en *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education*, Trueba and Zou (eds.), Maryland, Rowman and Littlefield.
- GUÁJARDO, M. (2002): «Education for Leadership Development», unpublished Ph.D., Dissertation, University of Texas Austin.
- GUTIÉRREZ, A. (1997): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GUTIÉRREZ, M. (2000): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- GUZMÁN, G. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- HERNÁNDEZ, D. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- HINOJOSA, M. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- Hughes correspondence, October, 1942. Document in possession of Tilia Zamora, Elsa, Texas.
- JOHNSON, R. (ed.) (2001): *Fantasmas: Supernatural Stories by Mexican American Writers*, Arizona State University, Bilingual Press.
- KANTOR, D. T. (1982): *Work, Youth, and Schooling: Historical Perspectives on Vocationalism in American Education*, Stanford, Stanford University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (1998): «Just what is Critical Race Theory and what's it doing in a nice field like education», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, 6-16.
- LADSON-BILLINGS, G. (2001): *Crossing Over to Cannan. The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LATHER, P. (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With the Postmodern*, Routledge.

- LIMERICK, P. (1988): *Legacy of Conquest: The Unbroken Past of the American West*, New York, Norton & Company.
- LMON, J. (1994): *Dancing with the Devil: Society and Cultural Poetics in Mexican-American south Texas*, Madison, University of Wisconsin Press. List of Demands. Dated November 1968. In possession of Pablo and Ofelia Ramirez, Elsa Texas.
- LOZANO, M. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- MARU, R. (1992): *Living on the Edge of America*, College Station, Texas A&M University Press.
- MOHENO, L. (1998): Correspondence to Fred Saenz. November 12.
- MOHENO, L. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- MOUL, L. and DIAZ, S. (1993): «Change as the goal of educational research», en E. Jacob and C. Jordan (eds.), *Minority Education: Anthropological Perspectives*, Norwood, NJ: Ablex. The Monitor November 1968 articles. McAllen, Texas.
- MORÓN, B. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- MONTAÑO, D. (1988): *Anglos and Mexicans in the Making of Texas*, Austin, TX, University of Texas Press.
- MYERS, S. (1982): *Westerling Women and the Frontier Experience*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- NAVARRO, A. (1995): *Mexican American Youth Organization*, University of Texas Press.
- NE-BENHAM, M. (1995): «The story of an African-American teacher-scholar: A woman's narrative.» *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10.
- ODOM, W.A. (1999): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- PARADES, A. (1979): *On ethnographic work among minority groups: a folklorist's perspective*, Santa Barbara, University of California Press. Essay originally appeared in *New Scholar*, vol. 6, 1977.
- PARADES, A. (1959): *With His Pistol in His Hand*, Austin, University of Texas Press.
- RABINOW, P. (1984): *Foucault Reader*, New York, Pantheon Books.
- RAMIREZ, O. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- RAMIREZ, P. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- RAMÍREZ, X. (1968): Handwritten notes in possession of Pablo and Ofelia Ramirez, Elsa, Texas. *Reader's Digest* Summer 1946.
- REYES, M.A. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- RICE, D. (2001): *Crazy Loco*, New York, Dial Books.
- RICE, D. (1996): *Give the Pig a Chance and Other Stories*, Tempe, AZ, Bilingual Press.
- RIVERA, T. (1987): *Y no se lo trago la tierra...*, Houston, TX, Arte Publico Press.
- RODRÍGUEZ, R. (1983): *Hunger for Memory*, New York, Bantam.
- RODRÍGUEZ, R. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- RUBEL, A. (1966): *Across the Tracks: Mexican Americans in a Texas City*, Austin, University of Texas Press.
- SAENZ, F. (1998, 2001): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.

- SALINAS, P. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- SÁNCHEZ, G. I. (1940): *The Forgotten Americans*, Albuquerque, University of New Mexico.
- SÁNCHEZ, G. J. (1993): *Becoming Mexican American*, New York, Oxford University Press.
- SAN MIGUEL, G. (1987): *Let all of them take heed: Mexican Americans and the Campaign for Educational Equality in Texas, 1910-1981*, Austin, TX, University of Texas Press.
- SCHOURICH, J. (1997): *Research Method in the Postmodern*, New York, Falmer Press.
- SCRIBNER, J. D. and Marshall (eds.) (1991): *The Micropolitics of Education. Education and Urban Society*, 23 (4):
- SOR JUANA INEZ DE LA CRUZ. (1985): *Obras Completas*, Mexico, D.F., Editorial Porrúa.
- SORIANO, E. (2001): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*, Madrid, La Muralla, S.A.
- SORIANO, E. (2002): *Interculturalidad: Fundamentos, Programas y Evaluación*, Madrid, La Muralla, S.A.
- SPINDLER, G. (2001): *Conversation*, Austin, Texas.
- SPRING, J. (1995): *American Education*, McGraw Hill.
- SPRING, J. (1996): *Deculturalization and the Struggle for Equality: A Brief History of the Education of Dominated Cultures in the United States*, New York, McGraw-Hill.
- STAMBAUGH, L. (1974): *The Lower Rio Grande Valley of Texas*, Austin, Jenkins Publishing Co.
- TAMEZ, J. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- TAYLOR, P. (1934): *An American-Mexican Frontier: Nueces County, Texas*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- TREVIÑO, N. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- TRUBEA, H. (in press): *Immigrants and the Transnationals at Work: The New Americans*, New York, Rowman and Littlefield.
- TVACK, D. (1982): *Managers by Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, Basic Books, Inc.
- VALENCIA, R. (1991): *Chicano School Failure and Success*, Stanford University Press.
- VALENCIA, R. (1997): *Evolution of Deftest Thinking: Educational Thought and Practice*, Taylor and Francis, *Valley Morning Star*, November, December 1968 articles, Harlingen, Texas.
- VILLARREAL, M. (2000): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- VILLÉNAS, S. and MORENO, M. (2001): «To valease por si misma between race, capitalism, and patriarchy: Latina mother-daughter pedagogies in North Carolina», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 671-687.
- WILKINSON, H. (1979): *From Brown to Baker: The Supreme Court and School Integration, 1954-1978*, Oxford University Press.
- WOLF, E. (1982): *Europe and the People without a History*, Berkeley, University of California Press.

HENRY T. TRUEBA Y FRANCISCO GUJARDO

- WOODWARD, C. V. (1974): *The Strange Career of Jim Crow*, Oxford, Oxford University Press.
- ZAMORA, E. (1993): *The World of the Mexico Worker*, College Station, Texas A & M University Press.
- ZAMORA, J. (1972): *Los Mojados*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- ZAMORA, R. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.
- ZAMORA, T. (1998): Llano Grande Oral History Project, Edcouch, Texas.