

CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES

EL COLEGIO DE MEXICO



**LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD MEXICANA AMERICANA
EN EL DISEÑO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN BILINGÜE
EN LOS ESTADOS UNIDOS (1963-1980)**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES PRESENTA**

LYNDA KAREN VÁZQUEZ MALDONADO

**DIRECTOR DE TESIS:
GUSTAVO VEGA CÁNOVAS**

**MÉXICO, D.F.
SEPTIEMBRE, 2003**

Yo mismo soy beneficiario de esa generosidad; ¡cómo voy a criticarla!, pero yo hablo... yo hablo de admitir algo más que el inmigrante físico, hablo de admitir su memoria, su recuerdo... e incluso su deseo de regresar un día a su patria.

Carlos Fuentes, *Constancia*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	vii
SIGLAS	ix
INTRODUCCIÓN	1
BREVE REVISIÓN TEÓRICA	16
Las teorías tradicionales sobre grupos étnicos	17
Melting Pot	17
Asimilación a la cultura dominante	20
Pluralismo cultural	22
Las teorías modernas sobre minorías étnicas	24
Reinterpretación de las teorías de asimilación y pluralismo cultural	24
Las interpretaciones nacionalistas, económicas y raciales	29
Capítulo I EL MOVIMIENTO CHICANO POR LOS DERECHOS CIVILES	35
Introducción	35
1.1 Razones históricas del movimiento chicano pro derechos civiles	37
1.1.1 La resistencia de la primera generación	38
1.1.2 La actividad política organizada	40
1.1.3 La radicalización de la política mexicana americana	42
1.1.4 Factores políticos y sociales que influyeron en el movimiento chicano	45
1.2 El movimiento chicano pro derechos civiles	47
1.2.1 Reyes Tijerina y la Alianza Federal de Pueblos Libres	48
1.2.2 Cesar Chavez y el Sindicato de Trabajadores Agrícolas	51
1.2.3 Rodolfo "Corky" Gonzales y la Cruzada por la Justicia	54
1.3 Las organizaciones estudiantiles	56
1.3.1 El Chicanismo como ideología	59
1.3.2 UMAS y las protestas en el este de los Ángeles	61
1.3.3 Organizaciones juveniles de barrios: las Boinas Cafés	65
1.3.4 La Organización Juvenil de Mexicanos Americanos (MAYO)	67
1.3.5 El Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán (MECHA)	70
1.4 Repercusiones políticas del movimiento chicano	72
Conclusiones	74
Capítulo II LA POLÍTICA FEDERAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE	77
Introducción	77
2.1 Posturas del gobierno federal en materia de educación bilingüe	79
2.1.1 El período de consentimiento	79
2.1.2 El período de prohibición	81
2.1.3 El inicio de la etapa de autorización	83

2.2	La Ley de Educación Bilingüe de 1968	85
2.2.1	Antecedentes de la ley de educación bilingüe	86
2.2.2	El primer proyecto legislativo	88
2.2.3	La Ley de Educación Bilingüe	91
2.2.4	Repercusiones de la Ley de Educación Bilingüe de 1968	93
2.3	La participación del poder ejecutivo en materia de educación bilingüe	95
2.3.1	La oficina de Derechos Civiles	96
2.3.2	El memorando de 1970	97
2.4	Los reportes de la Comisión de Derechos Civiles	100
2.4.1	Segregación educativa	102
2.4.2	Abandonos escolares	103
2.4.3	Discriminación cultural y lingüística	104
2.4.4	Falta de recursos económicos	104
2.4.5	Falta de atención de maestros	105
2.4.6	Recomendaciones	106
2.4.7	Los programas bilingües – biculturales	109
2.4.8	Repercusiones de los reportes de la Comisión de Derechos Civiles	111
2.5	Las reformas de 1974 y 1978 a la Ley de Educación Bilingüe	112
2.6	Las legislaciones estatales	116
	Conclusiones	117
Capítulo III LAS DECISIONES DE LOS TRIBUNALES FEDERALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE		119
	Introducción	119
3.1	El poder judicial norteamericano	121
3.1.1	Características del poder judicial	121
3.1.2	La participación del poder judicial en materia de derechos civiles	124
3.1.3	Las organizaciones legales mexicanas americanas	125
3.2	Los casos sobre derechos educativos	129
3.2.1	Antecedentes	129
3.2.2	<i>Brown v. Board of Education</i>	131
3.2.3	Los casos sobre segregación de mexicanos americanos	132
3.3	Los casos sobre educación bilingüe	134
3.3.1	<i>United States v. Texas</i>	135
3.3.2	<i>Serna v. Portales</i>	137
3.3.3	<i>Lau v. Nichols</i>	139
3.3.3.1	Los remedios <i>Lau</i>	142
3.3.4	<i>Aspira v. Board of Education of the City of New York</i>	143
3.3.5	<i>Rios v. Read</i>	144
3.3.6	<i>Otero v. Mesa County Valley School District no. 51</i>	146
3.3.7	Otros casos	147
	Conclusiones	150
CONSIDERACIONES FINALES		152

BIBLIOGRAFÍA	161
Artículos	161
Libros	168
Documentos	176
Otras fuentes	178
 ANEXOS	 179
Anexo I: Cronología de la educación bilingüe en los Estados Unidos	180
Anexo II: Índice de legislación y litigios sobre educación bilingüe en los Estados Unidos	184
Anexo III: United States Public Law 88-352 (fragment) <i>Civil Rights Act 1964</i> Ley de Derechos Civiles 1964	186
Anexo IV: United States Public Law 90-247 <i>Bilingual Education Act 1968</i> (Ley de Educación Bilingüe)	188
Anexo V: United States Department HEW, <i>Memorandum 1970</i>	193
Anexo VI: United States Supreme Court: <i>Lau v. Nichols</i>	195

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer de forma especial al profesor Gustavo Vega Cánovas por aceptar dirigir este proyecto. Sus comentarios y observaciones sin duda hicieron de éste un mejor escrito. Lamentablemente nuestra generación no tuvo la fortuna de tenerlo como profesor titular en algún curso; sé que como yo habrían aprovechado su experiencia académica.

Agradezco al profesor Humberto Garza Elizondo por todos sus sabios consejos y palabras de aliento que de cuando en cuando hacen descansar el alma de un alumno angustiado. Su preocupación por sus estudiantes es tan sólo un indicativo de su gran calidad humana. Muchas gracias por todo.

A la profesora Rebeca Barriga quisiera corresponderle su interés y apoyo en la realización de esta tesis. Aunque el fenómeno de educación bilingüe en México difiera del que ocurre en los Estados Unidos, conversar con usted me ayudó a enriquecer este trabajo.

Quisiera agradecer al mismo tiempo a cada uno de mis profesores y compañeros con quienes compartí un espacio durante la licenciatura. Considero un privilegio haber podido formar parte de esta institución. En especial siempre recordaré con mucho agrado y gratitud las clases de los profesores Francisco Gil Villegas, Fernando Serrano, Bernardo Sepúlveda, Lorenzo Meyer y Rafael Segovia. Me honra poder considerarme su alumna.

Quiero expresar asimismo mi gratitud al personal de El Colegio; en especial a Norma y Raquel que siempre tuvieron disposición de ayudarme.

Durante mi trabajo en el Consulado de San Francisco tuve la oportunidad de conocer personas muy valiosas que me motivaron a escribir sobre los mexicanos en los Estados Unidos. Reconocimiento especial se merecen los líderes comunitarios Ángel Calderón y Moisés Soria quienes con su ejemplo me mostraron la importancia del servicio a la comunidad. Gracias a personas como ustedes nuestros conacionales pueden tener acceso a mejores oportunidades.

Quiero corresponder también la amabilidad del personal del Programa de Comunidades Mexicanas. Tres personas me merecen una mención especial: Lilia Aguilera con quien tuve el privilegio de trabajar y quien me sugirió el tema de esta tesis; Irma Pellicer, que estuvo al pendiente del inicio de este trabajo y con quien pude compartir algunas ideas; y Sofía Orozco quien siempre mostró un interés especial en promover la educación bilingüe en los Estados Unidos.

Un agradecimiento muy especial merecen mis amigos Eliana, Quetzalli y Baltazar quienes de forma voluntaria o involuntaria escucharon las ideas y divagaciones alrededor de esta tesis. Aprovecho esta oportunidad para agradecerles su sincera amistad, su apoyo incondicional y las innumerables pláticas de las que he disfrutado mucho. En ustedes he podido encontrar el verdadero significado de la amistad. Siempre necesitaré personas como ustedes a mi lado que me recuerden quienes somos y porque hacemos las cosas.

Agradezco de todo corazón a mi familia, a mis padres René y Magdalena y a mi hermana Candy, por ayudarme en todos los proyectos que he emprendido a lo largo de mi vida siendo éste uno más de ellos. Estoy agradecida con ellos por todo el apoyo que siempre me han brindado; sé que sin su ayuda no habría podido lograr mis metas personales.

Ante todo le doy las gracias a Dios por las incalculables bendiciones que ha traído a mi vida a través de cada persona que he ido conociendo a lo largo del camino. De cada uno de ellos he podido aprender a ser una mejor persona en todos los ámbitos: profesional, laboral, académico, espiritual y personal. Quisiera poder mencionar de forma particular a cada uno de ellos, aunque tengo la certeza de que ellos saben a quienes me refiero.

¡Muchas gracias a todos!

SIGLAS

AUCL	Unión Americana de Libertades Civiles <i>American Civil Liberties Union</i>
AWOC	Comité Organizador de Trabajadores Americanos <i>American Workers Organizing Committee</i>
CABE	Asociación de Educadores Bilingües de California <i>California Association of Bilingual Educators</i>
CEP	Proyecto de Educación Chicana <i>Chicano Education Project</i>
COPS	Comunidades Organizadas para el Servicio Público <i>Communities Organized for Public Service</i>
CRLA	Asistencia Legal Rural de Colorado <i>Colorado Rural Legal Assistance</i>
CSO	Organización de Servicio Comunitario <i>Community Service Organization</i>
ESEA	Ley de Educación Primaria y Secundaria <i>Elementary and Secondary Education Act</i>
ESL	Inglés como Segunda Lengua <i>English as a Second Language</i>
FLES	Lenguas Extranjeras en las Escuelas Primarias <i>Foreign Language at Elementary Schools</i>
LDF	Fondo de Defensa Legal <i>Legal Defense Fund</i>
LADO	Organización de Defensa Latinoamericana <i>Latin American Defense Organization</i>
LRU	Partido de la Raza Unida <i>La Raza Unida Party</i>

LULAC	Liga de los Ciudadanos Latinoamericanos Unidos <i>League of United Latin American Citizens</i>
MALDEF	Fondo Mexicano Americano para la Defensa Legal y la Educación <i>Mexican American Legal Defense Educational Fund</i>
MANO	Organización Nacionalista Mexicana Americana <i>Mexican American National Organization</i>
MAPA	Asociación Política Mexicana Americana <i>Mexican American Political Association</i>
MASC	Confederación Mexicano Americana de Estudiantes <i>Mexican American Students Confederation</i>
MAYO	Organización Juvenil Mexicano Americana <i>Mexican American Youth Organization</i>
MECHA	Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán
NAACP	Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color <i>National Association for the Advancement of Colored People</i>
NABE	Asociación Nacional de Educadores Bilingües <i>National Association of Bilingual Educators</i>
NEA	Asociación Nacional de Educación <i>National Education Association</i>
NFWA	Asociación Nacional de Trabajadores Agrícolas <i>National Farm Workers Association</i>
OSA	Orden de los Hijos de América <i>Order of the Sons of America</i>
PASSO	Asociación Política de Organizaciones de Hispanohablantes <i>Political Association of Spanish Speaking Organizations</i>
UCLA	Universidad de California en Los Ángeles
UMAS	Estudiantes Mexicano Americanos Unidos <i>United Mexican American Students</i>
UFW	Trabajadores Agrícolas Unidos <i>United Farm Workers</i>

INTRODUCCIÓN

En enero 1968 el presidente Lyndon Johnson firmó la Ley de Educación Bilingüe, como una enmienda al artículo VII a la Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965. La ley permitió el establecimiento de programas bilingües con el fin de desarrollar las habilidades de los estudiantes que no hablaban inglés. Además de otorgar recursos substanciales, la aprobación de la Ley significó un cambio radical en la política educativa del gobierno federal que anteriormente había prohibido el uso de otros idiomas en la instrucción pública infantil.

El cambio de la política federal y la aprobación de esta ley pueden entenderse en un contexto más amplio de combate a la pobreza y ayuda a los grupos discriminados. La política de educación bilingüe se sitúa en un contexto de transformación social que comenzó con el movimiento negro a favor de los derechos civiles, precedido por la aprobación de la Ley de Derechos Civiles en 1958 y la reforma de ésta en 1964. A estos acontecimientos siguieron políticas federales de combate a la pobreza (*War on Poverty*) y las pugnas del movimiento chicano.

Para los mexicanos americanos¹ la aprobación de ley significó una victoria política importante pues consideraban que el lenguaje en la instrucción primaria

¹ El término mexicano americano se refiere a las personas que han nacido en México y que sustentan la nacionalidad norteamericana o cuyos padres o ancestros más remotos inmigraron a los Estados Unidos de México. También se refiere a las personas que trazan su origen en el linaje hispano o indo hispano que residían dentro del territorio mexicano antes de la guerra de 1847 y que ahora es parte de los estados del suroeste de los Estados Unidos. (United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study. Report I: Ethnic Isolation of Mexican Americans in the Public Schools in the Southwest*, abril 1971, p. 7.)

marcaría una diferencia en el aprendizaje. Los chicanos² consideraron que la educación bilingüe sería un instrumento por el cual se fortalecería su identidad étnica, a través del uso de su lengua y la difusión de valores culturales. Así la educación bilingüe se concibió como una alternativa para que su posición y participación sociales y políticas fueran más equilibradas.³

Los diferentes grupos de mexicanos americanos participaron activamente en la formulación de la política federal de educación bilingüe. Líderes, estudiantes, legisladores, educadores, abogados y padres de familia por diferentes vías lograron influir en el gobierno federal y ayudaron a generar un cambio a favor de la utilización de otros idiomas en la instrucción primaria. Así, la transformación ocurrió de dos maneras: al exterior de las instituciones gubernamentales el movimiento chicano a través de los líderes y estudiantes logró generar una discusión en apoyo a la educación bilingüe. Al interior, los legisladores y educadores, por un lado, y los abogados y padres de familia, por el otro, lograron colocar el tema en la agenda de discusión gubernamental.

Poco se conoce en México sobre la participación de los mexicanos americanos en la arena política norteamericana. Se desconoce no sólo las luchas que ha librado por defender sus derechos, la igualdad de trato y su identidad cultural, sino también los logros que han obtenido en estas áreas. El

² Los términos mexicano americano y chicano tienen acepciones distintas; el primero se emplea para designar a aquellos que reconocen su ascendencia mexicana; el segundo tiene una connotación despectiva y se utiliza para los grupos políticos que recurren a medios radicales. Durante el período estudiado ambos términos fueron empleados indistintamente pues los mexicanos americanos comenzaron a utilizar la noción de chicano como símbolo de orgullo cultural y lingüístico e implicó la adopción de una conciencia sobre la experiencia histórica única que traza sus raíces en el suroeste americano. Mayores referencias pueden encontrarse en el apartado *El Chicanismo* dentro del primer capítulo de esta tesis.

³ Elena Bilbao y María Antonieta Gallart, *Los Chicanos. Segregación y Educación*, México, CIESAS, 1981, pp. 82 y 83.

desconocimiento por otra parte es comprensible pues entender el funcionamiento de estas comunidades resulta complejo si se considera la dimensión y diversidad social de esa población. El fenómeno se vuelve más complejo aún cuando además a las diferencias sociales y de origen, se consideran las generacionales.⁴

A excepción del interés que tuvo el gobierno mexicano en esta comunidad durante la negociación del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, se han realizado en México pocos estudios sobre la participación política chicana.⁵ Comprender la dinámica de este grupo no sólo podría ayudar a mejorar el mutuo entendimiento, sino que podría auxiliar al gobierno mexicano en la formulación de su política bilateral con los Estados Unidos; pues como sucedió con la firma del tratado comercial los mexicanos americanos pueden ejercer sus influencias dentro de las instituciones norteamericanas.⁶

El tema central de esta tesis es la participación de los diferentes grupos de mexicanos americanos en el proceso de elaboración de la política de educación bilingüe en los Estados Unidos. Se examinarán las diferentes estrategias que cada uno de estos grupos adoptó y que influyeron en el cambio de la política educativa a nivel federal. A través de este estudio concreto se pretenden analizar

⁴ No comparten los mismos objetivos los mexicanos recién inmigrados o quienes regresan cada año con los que han nacido allá o han adoptado la nacionalidad norteamericana. Por esa razón se emplearán los términos "mexicano" para referirse a los primeros y "chicano" o "mexicano americano" para representar a los segundos.

⁵ Los contactos entre mexicanos y mexicanos americanos han sido escasos y esporádicos. (Roger Díaz de Cossío, Graciela Orozco y Esther González, *Los mexicanos en Estados Unidos*, México, Sistemas Técnicos de Edición, S.A., 1997, p. 31.)

⁶ La firma del TLCAN fue tal vez el momento más importante de la relación entre México y la comunidad chicana en los Estados Unidos. El gobierno de México inició una campaña de cabildeo abierto para crear bases de apoyo al tratado dentro de la Unión Americana. Contrató cabilderos profesionales, entre ellos miembros de la comunidad mexicana americana. (Claudia Franco Hijuelos, "El cabildeo como instrumento de política exterior: el caso del TLC," en *Revista Mexicana de Política Exterior*, México, Editorial Nueva Época, núm. 46, primavera 1995, p.17.)

las dinámicas de participación y los intereses de la comunidad mexicana americana.

La participación de la comunidad mexicana americana en esta área propició un apoyo real político y económico de parte del gobierno federal para la implementación de programas bilingües en los años que van de 1963 a 1980.⁷ Así, la educación bilingüe resultó ser la primera área en la que los mexicanos americanos obtuvieron logros relativos a nivel federal. Dos factores ayudan a explicar lo sucedido: por una parte, el sistema político norteamericano “se abrió” para incluir las demandas de grupos minoritarios; por la otra, los mexicanos americanos alcanzaron un grado de madurez política que se reflejó en su movilización dentro y fuera de las instituciones federales.

Por educación bilingüe se entiende la adopción pública de programas y planes de estudio que emplean dos idiomas para desarrollar los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Las diversas variantes de programas bilingües pueden dividirse en dos categorías fundamentales: los de mantenimiento, que pretenden conservar el idioma materno y hacer de los alumnos competentes en ambos idiomas;⁸ y los transitorios que buscan transferir con celeridad al estudiante del su idioma materno al dominante.⁹

⁷ 1963 marcó el inicio del periodo de apertura cuando se implementó el primer programa bilingüe. También durante ese año comenzó a gestarse el movimiento chicano a favor de los Derechos Civiles. En, 1980 el ingreso de una nueva administración federal conservadora que adoptó con políticas educativas y presupuestales más restringidas clausuró del periodo de aceptación de la educación bilingüe.

⁸ El programa de mantenimiento utilizado con mayor frecuencia más utilizado es el de inmersión. El segundo idioma se introduce en pequeñas dosis dentro del plan de estudios y conforme se desarrolla suficiente destreza en ese lenguaje, se incrementa el uso en unidades de tiempo. La enseñanza principia con la lengua materna en todas las áreas cognitivas: expresión verbal, lectura, destreza en el idioma y fomento de la autoestima. (E. Bilbao, *op. cit.*, p. 87.)

⁹ El principal modelo transitorio se conoce como sumersión o inmersión estructurada que está diseñado para proporcionar el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma mayoritario,

En lo que respecta a su contenido, las propuestas de educadores mexicanos americanos sugieren la necesidad de introducir contenido bicultural. Se define como educación bilingüe bicultural al uso de dos lenguas que incorpora el estudio de la cultura e historia asociadas con la lengua materna del estudiante. La educación bilingüe bicultural procura adaptar sus programas a las necesidades y antecedentes socioeconómicos y étnicos de los estudiantes para mantener y desarrollar la autoestima y el orgullo del estudiante en dos lenguas y dos culturas.¹⁰

Debido a las limitaciones de este trabajo, sólo se examinará la participación chicana dejando de lado el análisis propio del sistema político en su totalidad, aunque se hará referencia constante a los cambios ocurridos en la década de 1960. Así el objetivo principal de esta tesis será conocer las dinámicas de la participación política de los mexicanos americanos, para lo que se pondrá especial énfasis en los principales actores y las diferentes tácticas que emplearon. Algunos temas se abordarán de forma paralela como son la evolución de la comunidad mexicana americana y los cambios en actitud hacia la educación bilingüe en los Estados Unidos.

En la tesis se argumenta que, los mexicanos americanos utilizaron entre 1963 a 1980 fundamentalmente tres estrategias para impulsar la política federal de educación bilingüe. En primer lugar, los líderes y estudiantes chicanos ejercieron presión política y social en favor de los derechos civiles en general y en los

sin implicaciones culturales. En algunos casos, se extrae a los estudiantes de su salón con el fin de ofrecerles cursos intensivos del segundo idioma. En los Estados Unidos este modelo se utiliza con mayor frecuencia y se denomina "English as a Second Language" (ESL). (Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, pp 173-175 y E. Bilbao, *op. cit.*, p. 90.)

¹⁰ E. Bilbao, *op. cit.*, pp. 87 y 90.

derechos educativos en específico. Segundo, la participación de legisladores y educadores mexicanos americanos en el Congreso mediante la presentación de iniciativas de ley y su apoyo en los informes de la Comisión de Derechos Civiles sobre la calidad de educación de los niños mexicanos americanos influyeron en la adopción de una legislación a favor de la educación bilingüe. Tercero, la presentación de casos judiciales ante los tribunales federales por parte de los padres mexicanos americanos auxiliados por abogados de las organizaciones legales chicanas lograron traducir la política federal de asistencia en casos concretos y obligaron a la implementación de programas bilingües dentro de los marcos legales establecidos. Así comenzó una etapa de promoción directa de programas bilingües por parte del gobierno federal en sus tres instancias.

Cada una de estas estrategias, sus implicaciones y alcances serán discutidos de forma particular. La tesis está dividida en tres capítulos, cada uno está destinado a analizar cada una de las estrategias. En el primer capítulo se analizan de forma general los postulados del movimiento chicano en defensa de los derechos civiles, y de manera específica las demandas educativas. El objetivo de este capítulo es ofrecer un panorama sobre el movimiento y sus implicaciones sociales y políticas. En la primera parte de este capítulo se trazan las causas que dieron origen al movimiento chicano, la conformación de la identidad cultural y las acciones políticas de los mexicanos americanos previas a 1960. En la segunda, se relata la participación de los líderes más sobresalientes del movimiento y su influencia en las organizaciones estudiantiles. En tercer lugar, se resaltan las acciones de éstas últimas en el plano educativo. La cuarta parte, explora las implicaciones políticas del movimiento chicano. Para finalizar, se elaboran una

serie de conclusiones que apuntan a la adopción de políticas educativas más favorables para los mexicanos americanos.

A pesar de su diversidad, la comunidad mexicana americana que viven de forma permanente en la Unión Americana han llegado a compartir un elemento común: la cultura con la que se identifican. Desde la anexión de los territorios en 1848 los mexicanos americanos fueron incorporando elementos culturales como el idioma, la comida, la familia, la religión a la vez que se sumaron actitudes como el fatalismo y la fuerza para dar origen a una “cultura de resistencia”¹¹ que surgió en contraposición de las culturas norteamericana que se impuso como dominante y la mexicana de la que se desprendieron.

De esa forma se fue generando una reacción contra la subordinación de la sociedad dominante, a la vez que los mexicanos americanos paulatinamente lograron asimilarse y adoptaron ciertos patrones de conducta que les ayudaron a tener presencia política. De esa forma, durante la primera mitad del siglo XX los mexicanos americanos crearon organizaciones de ayuda civil como la Liga de los Ciudadanos Latinoamericanos Unidos (LULAC) y El Foro Americano GI que no lograron con el fin de concretar sus demandas y disponerse a la participación política. Estas organizaciones lograron establecer un precedente para la movilización posterior de la comunidad chicana.

El momento de mayor participación dentro de la vida política ocurrió en la década de 1960 cuando el movimiento chicano por los derechos civiles tomó forma. Durante esa década surgieron líderes como Reies López Tijerina, César Chávez,

¹¹ José E. Limón, “Los mexicanos en los Estados Unidos: clase y cultura, en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 463-468.

Rodolfo "Corky" Gonzales y José Ángel Gutiérrez, que convocaron a miles de personas a sus marchas y manifestaciones de protesta. Se atrajo así a un importante grupo de intelectuales, escritores, artistas, y estudiantes que le imprimieron una plataforma ideológica al movimiento. Los estudiantes, en particular consideraron su causa fundamental era la igualdad de trato en la educación pública:¹² por lo que plantearon dos propuestas para mejorar las condiciones educativas: instrucción bilingüe a nivel elemental y la creación de centros de estudios chicanos en las universidades. El movimiento estudiantil chicano será analizado particularmente dentro del primer capítulo.

En el segundo capítulo estudia la adopción de la educación bilingüe como política pública federal. Esta política procedió de dos maneras. Por un lado el Congreso permitió el establecimiento de programas bilingües mediante leyes. Por el otro, el Ejecutivo obligó a los distritos a tomar medidas a favor de los estudiantes hispanos después de una serie de investigaciones que apuntaban a la violación de sus derechos. A lo largo de este capítulo se relata la participación de legisladores y educadores mexicanos americanos en la formulación de leyes, decretos administrativos, que tenían como objeto incorporar planes de estudio bilingües dentro del sistema educativo. También se analiza la participación de educadores y líderes mexicanos americanos sobresalientes en la elaboración de informes sobre las condiciones educativas de los estudiantes mexicanos americanos en el

¹² La población mexicana americana, constituye hasta el día de hoy el sector de la sociedad con más bajo nivel educativo. Existe una alarmante estadística de abandonos de las escuelas por parte de los estudiantes mexicanos americanos, que en opinión de educadores se debe a las desventajas, la desigualdad de condiciones y la indiferencia del sistema educativo norteamericano. Puesto que la educación está intrínsecamente relacionada con el nivel social, los mexicanos americanos atribuyen a ello situarse dentro de las capas más bajas en los escalafones económicos.

suroeste. Atención particular se ha puesto en la Ley de Educación Bilingüe y la Ley de Derechos Civiles.

El segundo capítulo está dividido en seis secciones. En la primera se analizan las posturas que el gobierno federal mantuvo en materia de educación bilingüe antes de la aprobación de la ley de 1968 y los cambios que dieron lugar a una política al respecto más favorable. En la segunda se estudia la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe. La tercera parte tiene por objeto examinar la participación del poder ejecutivo en materia de educación bilingüe. En la cuarta, se estudian los reportes que elaboró la Comisión de Derechos Civiles sobre la calidad educativa de los estudiantes mexicanos americanos. En el quinto apartado se mencionan las reformas que sobre la Ley de Educación Bilingüe que tuvieron lugar en 1974 y 1978. El sexto se dedica a analizar las legislaciones estatales. Para finalizar se elabora una serie de conclusiones en las que se destaca la participación de los mexicanos americanos en cada caso.

Hasta antes de la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe, el gobierno federal había mantenido una posición restrictiva sobre el uso de otros idiomas en la instrucción primaria. Sin embargo, como consecuencia del debate sobre la calidad de educación que generó la Guerra Fría, el gobierno federal cambió su postura. El primer programa bilingüe experimental en Florida recibió gran aceptación por parte de la opinión pública consolidándose como un ejemplo exitoso del uso de dos idiomas en la enseñanza. Los maestros y en especial las organizaciones chicanas en el suroeste realizaron esfuerzos de cabildeo ante el

congreso para recibir financiamiento para desarrollar programas que siguieran este modelo.¹³

En 1967, el senador Tejano, Ralph Yarborough, presentó el proyecto de Ley de Educación Bilingüe que tenía como objeto ayudar a los niños hispano hablantes que por las limitaciones de su idioma habían fracasado dentro del sistema escolar. Aprobada en 1968, aunque con cambios sustanciales, esta Ley autorizó el uso de fondos para el establecimiento de programas bilingües. Dos años más tarde, la Comisión Federal de Derechos Civiles publicó una serie de trabajos en los que se criticaron las prácticas escolares y abusos de los que los estudiantes mexicanos americanos eran objeto. Estos informes confirmaron a la opinión pública las condiciones deplorables que enfrentaban los alumnos mexicanos americanos y evidenciaron la necesidad de reformar los planes de estudio con el fin de elevar su nivel educativo. A la vez, estos estudios justificaron la participación del Departamento de Educación que adoptó medidas coercitivas para obligar a los distritos escolares a satisfacer las necesidades de todos sus alumnos.

En el tercer capítulo se analizan los litigios sobre educación bilingüe presentados por padres mexicanos americanos ante los tribunales federales con el apoyo de las organizaciones legales. Para comprender la naturaleza de estas demandas, en primer lugar, se examina el sistema judicial norteamericano y se analiza su participación junto al ejecutivo federal en la promoción de los derechos civiles de los grupos minoritarios contra la discriminación racial. En segundo, se relata la conformación de organizaciones legales que tenían como objetivo brindar

¹³ D. Keller, art. cit., p.

apoyo a los mexicanos americanos en la presentación de litigios. Tercero, se analizan los casos educativos sobre discriminación que fueron llevando a la Suprema Corte a decidir a favor de la adopción de programas bilingües. Posteriormente, se analizan los casos presentados por padres mexicanos americanos que buscaban obligar a los distritos establecer de forma permanente planes de estudio bilingües biculturales para los estudiantes minoritarios. Para finalizar se apuntan una serie de conclusiones sobre los casos presentados.

La Suprema Corte de Justicia refrendó la política a favor de programas bilingües como parte de la promoción de los derechos civiles. Las demandas de padres mexicanos americanos ante los tribunales federales aunque estuvieron basadas en violaciones a la Ley de Derechos Civiles y no en la Ley de Educación Bilingüe ayudaron a acreditar los programas bilingües. Los tribunales forzaron con ello a los distritos escolares a adoptar programas que ofrecieran igualdad de oportunidades a los grupos lingüísticos minoritarios. Estos casos adicionalmente ayudaron a que el gobierno federal incrementara la partida presupuestal (Título VII) para programas bilingües.

Para finalizar se apunta una serie de conclusiones y consideraciones finales sobre el tema. En especial se enuncian los motivos que condujeron a la nueva administración federal conservadora de Ronald Reagan a eliminar los programas bilingües y emplear los recursos del Título VII con discrecionalidad. A partir de 1980, se fortaleció la oposición al bilingüismo al grado en que puso en entredicho su efectividad la educación bilingüe y con ello finalizó la etapa de promoción directa. La Ley de Educación Bilingüe se consideró como uno más de los

programas contra la pobreza y no se obligó a los distritos escolares a seguir sus lineamientos.

Debido a que la educación bilingüe implica que el Estado tenga que retractarse en la prohibición del uso de otras lenguas y acepte la existencia de grupos lingüísticos cuyo idioma no es el oficial, la implementación de programas bilingües en los Estados Unidos no ha sido sencilla. Las diferencias culturales y lingüísticas han generado profundas controversias y debates políticos que trascienden el plano educativo. De esa forma, la adopción de ciertos programas no sólo se ha basado en preferencias educativas sino en un amplio marco de factores, relaciones y estructuras sociales, históricas y culturales.¹⁴ La educación bilingüe se relaciona directamente con el sistema político.¹⁵

El enfoque que subyace en esta tesis es el de participación política de grupos étnicos o “ethnic politics” en los Estados Unidos. Los análisis recientes de ciencia política en la academia norteamericana sobre participación política retoman planteamientos sociológicos tradicionales para estudiar el comportamiento de los grupos minoritarios y para deducir la manera en que éstos acceden al poder y propician cambios a favor de su comunidad. De esa manera infieren que distintos factores como la raza, la identidad, la religión y la lengua

¹⁴ C. B. Paulston, *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*, Philadelphia, Multilingual Matters, 1992, p. 80.

¹⁵ El bilingüismo no es sólo parte de los sistemas cognitivos de los individuos, sus familias y comunidades locales, sino que directa e indirectamente se entrelaza con la política en una nación. El bilingüismo no es sólo puede ser estudiado con un enfoque lingüista, psicológico o sociológico, sino en su relación con las estructuras y los sistemas políticos. (Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 352.)

modifican la política norteamericana, en especial la formulación de políticas públicas concretas que tienen un impacto real en la vida de los ciudadanos.¹⁶

Tradicionalmente se habían empleado tres teorías para analizar la experiencia de los grupos inmigrantes europeos y su adaptación al sistema político: el melting pot, la asimilación a la sociedad dominante y el pluralismo cultural. Sin embargo, a partir del movimiento negro a favor de los derechos civiles y de las nuevas tendencias de otros grupos minoritarios se han realizado nuevas interpretaciones sobre el fenómeno étnico. Bajo la óptica de participación de grupos étnicos y sobre los supuestos de asimilación y pluralismo cultural puede analizarse la contribución de los mexicanos americanos en la política de educación bilingüe.

Debido a la naturaleza del tema, la teoría servirá en este caso no sólo para evaluar el grado de participación de los mexicanos americanos, sino conocer el debate que subyace en la discusión pública sobre la educación bilingüe. El fondo de la discusión se encuentra en los diferentes puntos de vista que los grupos de interés tenían con respecto al papel que desempeñan el lenguaje y la cultura en la educación de los grupos minoritarios.¹⁷ Las dos posturas primordiales tienen su base en los supuestos de asimilación y pluralismo culturas que se generaron a partir de los fundamentos socio-políticos de la identidad nacional.¹⁸

¹⁶ Edgar Litt, *Ethnic Politics in America*, Glenview, IL., Scott & Foresman, 1970.

¹⁷ Guadalupe San Miguel, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States: an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza (et. al.), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 267.

¹⁸ Martín Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, NY, David McKay Co., 1974, cit por Rodolfo O. de la Garza, *Public Policy Priorities of Chicano Political Elites*, Washington, Overseas Development Council, 1982, p. 12.

La hipótesis que conduce el análisis en esta tesis es que los mexicanos americanos aprovecharon la coyuntura e influyeron en las decisiones del gobierno federal en materia de educación bilingüe debido a la madurez política que para el momento habían alcanzado. Los mexicanos americanos se valieron la transformación del sistema político para dar a conocer sus demandas y respondieron de manera práctica y rápida a las condiciones políticas. Esta madurez en su comportamiento político correspondió: 1) al grado de asimilación que habían adquirido, y 2) a los ideales de pluralismo cultural que sustentaban.

Por una parte, el proceso de asimilación entendido como la capacidad de conocer las instituciones políticas y participar en el proceso de toma de decisiones los convirtió en un grupo de presión efectivo. Por el otro, el proceso histórico de la conformación de su identidad les obligó a estar comprometidos con un proyecto pluralista que aceptara la existencia de grupos lingüísticos minoritarios y ayudara a ofrecer igualdad de oportunidades. El apoyo en algunos casos estuvo relacionado con las experiencias particulares de estos líderes.¹⁹ Así, a través de la propuesta de una política pública lo mexicanos lograron abrir espacios a la participación y lograron ser tomados en cuenta.

Las preguntas que orientan el estudio son: ¿Qué orillo a los mexicanos americanos a involucrarse en este tema? ¿Cómo participaron los mexicanos americanos involucrados en el proceso? ¿Cuáles fueron las estrategias que emplearon? ¿Qué tan importante fue su participación en el proceso de toma de

¹⁹ Existen testimonios de legisladores mexicanos americanos, como Gloria Molina asambleísta en el estado de California y miembro del Consejo de la ciudad de los Ángeles, que sufrieron los estragos del sistema educativo que les prohibió hablar español. (Weyr, Thomas, *Hispanic USA. Breaking the Melting Pot*, New York, Harper & Row Publishers, 1988, p. 52.)

decisiones? ¿Qué repercusiones tuvo esa participación para el futuro de la política chicana y de la educación bilingüe? ¿En que medida la actuación de estos grupos afectó al sistema político? Se ha puesto atención particular en explicar el comportamiento de los líderes mexicanos americanos y otros actores políticos clave para entender el desarrollo del proceso.

Antes de proceder de manera formal al análisis del caso, se ha destinado un apartado para explorar las diferentes teorías sobre grupos étnicos y minorías en los Estados Unidos.

BREVE REVISIÓN TEÓRICA

A pesar de la atención que recibieron los grupos minoritarios en los Estados Unidos durante la década de 1960, se realizó relativamente poca investigación académica que analizara la participación política de los mexicanos americanos a la luz de los modelos teóricos prevalecientes para estudiar otras minorías.¹ La constante migración legal e ilegal, la permanencia de una cultura definida y el incremento de la participación de las organizaciones mexicanas americanas, entre otros factores, presentan un reto para las teorías tradicionales sobre grupos étnicos en los Estados Unidos.²

Los mexicanos americanos con el tiempo han adquirido un grado de participación cada vez mayor dentro de las estructuras económicas, laborales y políticas lo que podría interpretarse como una relativa asimilación a la sociedad norteamericana. Sin embargo, los mexicanos americanos han insistido en conservar elementos particulares que les distingue como una minoría claramente diferenciada que promueve una cultura distinta a la anglosajona. La complejidad

¹ Z. Anthony Kruszewski y Richard L. Hough, "A model for the Assessment of Pluralism Among Chicanos in the Southwest", en Z. Anthony Kruszewski, Richard L. Hough y Jacob Ornstein-Galacia, *Politics, and Society in the Southwest. Ethnicity and Chicano Pluralism*, Boulder, Colorado, Westview Replica, 1982, p. xiv.

² William Petersen define grupo étnico como aquel en el que los miembros están concientes (aunque sea de manera latente) de intereses comunes. Considera que algunas características como la raza, la lengua, la cultura y el territorio pueden definir a un grupo étnico. Sin embargo, es difícil establecer con precisión criterios de etnicidad. (William Petersen, "Concepts of Ethnicity", en William Peterson, Michael Novak y Philip Gleason, *Concepts of Ethnicity: Selections from the Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980, p. 2.) Utilizare indistintamente los términos grupos étnicos y grupos minoritarios.

de este proceso de asimilación y mantenimiento de una identidad diferenciada nos obliga a retomar elementos de varias teorías para interpretar el fenómeno mexicano americano.

A continuación se revisarán las principales teorías sobre el comportamiento de grupos étnicos dentro de la sociedad norteamericana. Primero se enunciarán los postulados de las teorías tradicionales que sirvieron para interpretar la migración europea a los Estados Unidos durante los siglos XVIII y XIX. Posteriormente se analizarán las interpretaciones más recientes sobre el fenómeno étnico a partir de los cambios ocurridos en la década de 1960. La revisión sobre los diferentes enfoques teóricos nos servirán para dos propósitos: 1) entender el comportamiento político de los mexicanos americanos durante el período estudiado, 2) enunciar las diferentes posiciones en la discusión pública sobre educación bilingüe en los Estados Unidos.

Las teorías clásicas sobre grupos étnicos

Melting Pot

La interpretación más conocida sobre grupos minoritarios ³ en los Estados Unidos se conoce como *melting pot* ⁴. El *melting pot* se constituyó en una teoría sobre la asimilación, que en el fondo asumía una idea de transformación en donde

³ Utilizare indistintamente los términos grupos étnicos, grupos minoritarios, minorías étnicas y minorías lingüísticas.

⁴ La traducción literal de esta expresión sería cacerola de fusión. Actualmente se emplea el término en español *crisol cultural* para designar esta teoría.

los inmigrantes dejaban de lado los vicios de su propia cultura y aportaban los mejores elementos para fusionarse con el resto de la población.⁵

El término se popularizó en 1909 a partir de la presentación de la obra teatral de Israel Zangwill que llevaba el mismo nombre. Zangwill utilizó nociones ya existentes en el lenguaje político norteamericano para exponer la capacidad de la sociedad para incorporar a los inmigrantes y adaptó la expresión para definir el proceso de metamorfosis por el cual las nacionalidades del viejo mundo eran olvidadas y se generaba una nueva y fortalecida nacionalidad americana.

America is God's crucible, the great Melting Pot where all the races of Europe are melting and reforming! ... Germans and Frenchmen, Irishmen and Englishmen, Jews and Russians—into the crucible with you all! God is making the American.⁶

Anteriormente, en 1798 el francés Michael Guillaume Jean de Crèvecoeur había expuesto conceptos similares sobre la diversidad étnica y religiosa de la población americana en su escrito *Letters from an American Farmer*. Crèvecoeur observó que en los Estados Unidos “los individuos se fundían en una nueva raza de hombres”⁷ que conllevaba a la formación de una “extraña mezcla sanguínea que no podía encontrarse en otro país”.⁸ Utilizó el término *amalgama* para definir el proceso por el cual los individuos de diferentes grupos contraían matrimonio originando esta fusión inusual.⁹

⁵ Philip Gleason, “American Identity and Americanization”, en William Peterson, Michael Novak y Philip Gleason, *Concepts of Ethnicity: Selections from the Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980, p. 80.)

⁶ Israel Zangwill, *The Melting Pot*, 1909, cit. por A. Kruszewski, art cit, p. xv.

⁷ Cit. por P. Gleason, art. cit, p. 64.

⁸ Cit. por Edgar Litt, *Ethnic Politics in America*, Glenview, IL., Scott & Foresman, 1970, p. 8.

⁹ Milton Gordon utilizó posteriormente este término para designar una etapa dentro del proceso de asimilación en donde ocurrían matrimonios entre miembros de diferentes grupos

En general, el *melting pot* fue la teoría sobre grupos étnicos que recibió mayor aceptación a lo largo del siglo XIX y que reafirmó sus postulados en las voces de varios exponentes entre los que se encontraron Ralph Waldo Emerson, Frederick Jackson Turner y John Highman. Este último argumentó que bajo la premisa “*e pluribus unum*” el *melting pot* podía interpretarse como la esencia de la fe cosmopolita norteamericana.

La noción de *melting pot* adquirió legitimidad por su sentido universal y abstracto, pues encontró los argumentos explicativos necesarios en las condiciones de la vida americana --particularmente el igualitarismo y la oportunidad de mejorar económicamente--.¹⁰ Otros supuestos que ayudaron a la conformación de esta teoría fueron los avances científicos de mediados del siglo XIX; en especial las nuevas ideas de Spencer y Darwin favorecieron la aceptación de mezclas raciales, pues asumía que la nueva cultura, proveniente de la fusión de los grupos culturales, contendrá los mejores elementos de todos sus predecesores.¹¹

Durante la segunda década del siglo XX la noción del *melting pot* perdió popularidad como consecuencia entre otros factores de la política federal de “americanización”; y aunque siguió siendo un símbolo utilizado por periodistas, el término no figuró en la discusión académica.¹² Posteriormente, y en especial durante la década de 1960, varios autores demostraron que los Estados Unidos

étnicos. (Milton Gordon, *Assimilation in the American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, Nueva York, Oxford University Press, 1964, p. 71.)

¹⁰ P. Gleason, art. cit., p. 81

¹¹ *Ibid*, p. 82.

¹² Sólo Will Heberg en su libro *Protestant-Catholic-Jew* de 1955 reutilizó los algunos supuestos tradicionales para discutir como las tres grandes fes de la democracia en su oponión constituían un “triple *melting pot*”. (P. Gleason, art. cit., p. 83.)

exhibían poca evidencia de que se estaba convirtiendo en una sociedad amalgamada. A partir de entonces el *melting pot* se consideró sólo una ideología utópica.

Asimilación a la cultura dominante

A principios del siglo XX comenzó a adquirir popularidad otra teoría para interpretar el papel de los inmigrantes en la sociedad norteamericana como consecuencia del lanzamiento de la política federal de “americanización” (Ley de Nacionalidad --- Nationality Act, 1906).¹³ La noción de asimilación a la cultura dominante, conocida como *Anglo-Conformity* o *Core Culture*, convino en que las instituciones, el idioma y los patrones culturales ingleses constituirían el modelo dominante al que los inmigrantes y las subculturas deberían eventualmente incorporarse.¹⁴

La teoría sobre la sociedad dominante, se caracterizó por una exaltación a la búsqueda de la libertad, la dedicación al republicanismo y el compromiso a la legalidad y el gobierno limitado, tal como fueron interpretados durante el período de independencia norteamericana por los inmigrantes ingleses.¹⁵ Los términos “americanizar” y “americanización” se emplearon para designar al proceso por el cual los individuos se comprometían a asimilarse dentro de la sociedad

¹³ Una referencia más amplia sobre esta ley y su repercusión en la política educativa puede encontrarse en el segundo capítulo bajo el apartado *La posturas del gobierno federal sobre la educación bilingüe*.

¹⁴ A. Kruszewski, art cit, p. xiv.

¹⁵ P. Gleason, art. cit., p. 90. Alguna de la literatura emplea el término WASP (White Anglo Saxon Protestant) para designar al grupo anglosajón.

norteamericana adoptando la lengua, los patrones de comportamiento y los valores de la comunidad dominante.¹⁶

El modelo de asimilación a la sociedad dominante se reforzó a partir de las obras de los historiadores Edward A. Freeman, John Fiske, Herbert Baxter Adams y Josiah Strong que apelaban a la herencia política inglesa. Adicionalmente, algunos estudios antropológicos, entre los que se encontraron las obras de William Z. Ripley y Madison Grant, ofrecieron interpretaciones sobre la superioridad racial anglosajona que reforzaron los supuestos de la teoría.

Hasta el día de hoy la noción de asimilación sigue siendo una de las posturas más empleadas por la academia norteamericana para describir el proceso que enfrentan los grupos inmigrantes. No obstante, los exponentes más recientes de la teoría de la asimilación han tenido que eliminar las connotaciones sobre la superioridad racial. Así, por ejemplo, Robin M. Williams propuso en *The Reduction of Intergroup Tensions* (1944) que existían aspectos negativos de la interacción grupal como el prejuicio y la discriminación cuyos efectos podían ser eliminados a través de los contactos personales y la existencia de leyes que protejan los derechos de las minorías.

La teoría sobre la asimilación ha sido usada con frecuencia en la discusión pública sobre la educación bilingüe para argumentar que ésta retrasa la adquisición del idioma oficial y la integración social del estudiante, por lo que los estudiantes bilingües están condenados a permanecer como extranjeros en su

¹⁶ E. Litt, *op. cit.*, p. 10.

propio país.¹⁷ En el ámbito político, los defensores de la teoría de la asimilación han argumentado que el empleo de un segundo idioma causa desintegración y conflictos sociales,¹⁸

Pluralismo Cultural

En 1915, Horace M. Kallen presentó una interpretación distinta del fenómeno étnico en el artículo "Democracy versus the Melting Pot: A Study of American Nationality".¹⁹ El *pluralismo cultural* ²⁰, término que Kallen acuñó, designaba un punto de vista radical contra la asimilación, pues de acuerdo con su argumento, los Estados Unidos se habían convertido en una tierra en la que personas de diversas culturas cooperaban entre si y no un pueblo de unificación estricta o asimilación completa. Anteriormente, Alexis de Tocqueville había enunciado este mismo principio en *Democracy in America*: "Fortune has brought [immigrants] together on the same soil, where although they are mixed, they do not amalgamate".²¹

¹⁷ *Youth Policy*, U.S. English, cit por Kenji Hakuta, *Mirror of Language. The Debate of Bilingualism*, Basic Books, New York, 1986, p. 209

¹⁸ Generalmente se relaciona a las minorías lingüísticas con problemas de pobreza, bajo rendimiento escolar, poca movilidad social y con la falta de integración a la cultura mayoritaria. También se relaciona con el retraso de habilidades cognitivas y los desordenes de personalidad que produce identidad dispar, dislocación cultural y baja estima. (C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 352.)

¹⁹ Otros estudios de autor fueron publicados en 1924 y 1956 con los títulos *Culture and Democracy in the United States* y *Cultural Pluralism and the American Idea*, respectivamente.

²⁰ "El término pluralismo tiene muchos significados... El pluralismo sociológico se enfoca en la relación entre las condiciones y el comportamiento político. En contraste, la teoría de pluralismo político se preocupa fundamentalmente de la distribución del poder político." (Arend Lijphart, *The Politics of Accommodation. Pluralism and Democracy in the Netherlands*, Berkeley, University of California Press, 1968, p. 2.) Por esa razón resulta importante agregar adjetivos para diferenciar el tipo de pluralismo referido.

²¹ Cit. por Austin Sarat y Thomas Kearns, *Cultural Pluralism, Identity Politics, and the Law*, University of Michigan, 1999, p.23.

Kallen argüía que a lo largo del tiempo un número significativo de grupos étnicos habían logrado mantener y seguirían manteniendo su identidad dentro de ciertas áreas geográficas pues preservaban su propio idioma, religión y algunos valores comunitarios. Al mismo tiempo, las personas dentro de estos grupos habían aprendido inglés y participaban en la vida económica y política del país. El término “federación de nacionalidades” de Isaac Berkson podría ilustrar adecuadamente esta postura.²²

Para Kallen, el pluralismo cultural era una expresión importante del ideal democrático que un modelo impositivo como el de asimilación necesariamente violaba. La igualdad implicaba en su opinión el derecho a ser diferente, pues el ciudadano debería tener libertad de elección. Sugirió que el gobierno debería asumir una política propositiva basada en principios normativos sobre los asuntos étnicos y de nacionalidad. De esta forma las minorías podrían participar pacíficamente como grupos de presión convencionales dentro de la arena política.²³

Los supuestos iniciales de Kallen eran ambiguos por lo que el concepto de pluralismo cultural tardó en atraer la atención académica.²⁴ A partir de la segunda guerra mundial, la urgencia por mejorar las relaciones de las minorías hizo que el concepto adquiriera popularidad. Con el tiempo, para algunos especialistas la

²² Isaac B., Berkson, *Theories of Americanization*, 1920, cit por P. Gleason, art. cit., p. 96.

²³ Un grupo de presión es una organización que busca influir sobre las políticas públicas. Robert Ross, *American National Government Institutions. Policy, and Participation*, Guildford, CN, Brown & Benchmark, 1966.

²⁴ P. Gleason, art. cit., p. 101.

noción de pluralismo cultural se convirtió en un estado deseable de interacción social.²⁵

El pluralismo cultural se convirtió en la bandera de los defensores de la educación bilingüe en los Estados Unidos.²⁶ Los pluralistas consideran que en la medida en que se respete y estimule la identidad cultural y lingüística, la sociedad lograría mejorar sus objetivos de equilibrio interno. Consideran que la elección de un idioma, e incluso de una cultura, forma parte de los derechos individuales.²⁷

Teorías modernas sobre minorías étnicas

Reinterpretación de las teorías de asimilación y pluralismo cultural

El surgimiento de movimientos civiles en la década de 1960 y la demanda de medios más radicales de algunos grupos propiciaron un intenso debate académico sobre el futuro de la política étnica y racial en los Estados Unidos. Las teorías tradicionales no podían explicar la reivindicación de ciertos grupos pues se habían limitado a entender el comportamiento de los inmigrantes europeos. Ante tal eventualidad surgieron nuevos análisis que retomaron algunos de los supuestos tradicionales.

En 1963 Nathan Glazer y Daniel Patrick Moynihan publicaron *Beyond the Melting Pot* donde reafirmaron algunas de las premisas del pluralismo cultural.

²⁵ A. Kruszewski, art cit, p. xv.

²⁶ Pastora San Juan Cafferty, "The Language Question", en Pastora San Juan Cafferty y David W. Engstrom (edit.), *Hispanics in the United States*, New Jersey, Transaction Publishers, 2000, p. 69.

²⁷ Al igual que la libertad de expresión, de asociación o culto, la libertad de elección de un lenguaje puede constituir un derecho individual derivado de los derechos constitucionales. (C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 355).

Los autores analizaron la persistencia de la identidad grupal y los patrones culturales en las comunidades de negros, puertorriqueños, judíos, italianos e irlandeses en la ciudad de Nueva York. Con ello demostraron que este tipo de etnicidad permitía cierta movilidad social e influía en la vida política de la ciudad.²⁸

Para Glazer y Moynihan la premisa tradicional del *melting pot* no podía utilizarse en el estudio de estos grupos; y pese a que el pluralismo cultural era deseable, los casos demostraban que había ocurrido cierta asimilación. Cada grupo en particular se había asimilado de forma distinta de acuerdo con sus principios normativos²⁹ lo que los había llevando asumir una cultura diferente de la que se desprendieron y a poseer características distintas e identificables de la sociedad mayoritaria. Como veremos en el primer capítulo esta premisa puede emplearse para entender la formación de la identidad mexicana americana durante el siglo XIX y principios del XX.

Un año más tarde, en 1964, Milton Gordon presentó un análisis más elaborado respecto al proceso de asimilación. En *Assimilation in American Life*, Gordon desarrolló una teoría multidimensional del proceso de asimilación. Argumentó que de acuerdo con las tendencias en su época, la asimilación seguía siendo el fenómeno más recurrente en la interacción de los grupos culturales. De acuerdo con Gordon, la asimilación de los inmigrantes ocurría a diferentes

²⁸ Nathan Glazer y Daniel P. Moynihan, *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Rican, Jews, Italians and Irish of New York City*, Cambridge, MIT & Harvard University Press, 1963, p. 1-23.

²⁹ Glazer y Moynihan fueron criticados por argumentar que los grupos étnicos utilizaban sus propios principios normativos para enfrentar circunstancias comunes obteniendo diferentes niveles de éxito. Al enfatizar la variable de principios normativos al interior del grupo, se ignoraba los factores externos. Por ejemplo cuando se intentaba analizar el fracaso de los chicanos en la escuela públicas, éste se atribuía a los valores culturales y no a la estructura del sistema educativo. (Michael Omi y Howard Winant, *Racial Formation in the United States. From 1960's to the 1990's*, Nueva York, Routledge, 1994, p. 21.)

velocidades dentro de varias áreas primarias y secundarias de acción social. Por lo tanto, los individuos podían asimilarse con relativo éxito en algunas dimensiones y no asimilarse del todo en otros aspectos.³⁰

Gordon desarrolló en su análisis dos categorías que ayudaron a matizar el concepto de asimilación. De esa forma podían diferenciarse dos procesos: el de *asimilación cultural* por el cual los inmigrantes obtenían los valores, las normas y el lenguaje de la sociedad dominante; y el de *asimilación estructural* que permitía a estos grupos participar en las relaciones sociales, económicas, y educativas. En opinión de Gordon, la asimilación estructural llevaría necesariamente a la asimilación cultural.

Por su parte William Newman adoptó una perspectiva diferente sobre la interacción étnica argumentando que ésta no se dirigía hacia un estado definitivo como la asimilación completa o el pluralismo cultural estable. Sugirió por esa razón que el trabajo del científico social sólo fuera evaluar la relativa proclividad que los grupos tenían con respecto al conflicto y el consenso, la estabilidad y el cambio. A través de ello podían desarrollarse hipótesis predictivas sobre el posible curso de interacción de cada grupo siempre y cuando se analizaran de forma particular, pues la experiencia de cada minoría en los Estados Unidos ha sido distinta.³¹

Retomando este principio Anthony Kruszewski y Richard Hough ofrecieron una versión más refinada con la que intentaron evaluar la actuación política de los mexicanos americanos en el suroeste. Para ello crearon un modelo de

³⁰ M. Gordon, op. cit., p. 34-51.

³¹ William Newman, *American Pluralism: A Study of Minority Groups and Social Theory*, Nueva York, Harper & Row, 1973.

“evaluación pluralista” con el que intentaron comprender el grado de asimilación o pluralismo que este grupo presentaba con respecto a la adquisición de la cultura (idioma, valores, y normas sociales) y a la participación social (cívica, educativa, religiosa y familiar). Evaluaron asimismo el grado de conflicto entre los mexicanos americanos y la sociedad receptora.³²

El sociólogo Joshua A. Fishman por su parte propone un modelo de comportamiento individual para explicar el “reavivamiento” del fenómeno étnico norteamericano. De acuerdo con Fishman, la movilización política de los grupos étnicos se caracterizó por la coexistencia de un gran número de comportamientos sociales (centrales y marginales) a los que Fishman denomina repertorio. Según su argumento, la primera y segunda generación de inmigrantes se enfrenta a la marginalidad, pero debido al proceso de “americanización” el conflicto se atenúa y los individuos comienzan a hacer uso de su “repertorio”. De esa forma, un americano puede adoptar ciertas conductas que lo asocian a un grupo étnico. El “repertorio” étnico se desarrolla de forma selectiva bajo principios socialmente apropiados que le permiten a un individuo perseguir sus metas personales dentro de un marco de normas sociales. Así “la etnicidad se convirtió abierta y visiblemente en parte de la identidad social... El sueño americano incluía ambas, la promesa de asimilación y la promesa de conservación étnica”.³³

Las aproximaciones teóricas antes mencionadas que combinan las nociones de asimilación y pluralismo pueden ayudarnos a interpretar la participación de los

³² A. Kruszewski, art cit, p. xvii.

³³ Fishman, “Epilogue: The Rise and Fall of the “Ethnic Revival in the United States”, Joshua A. Fishman, *et. al., The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985, p. 515.

legisladores, educadores y abogados mexicanos americanos en la formulación de la política bilingüe. Éstos lograron acceder a posiciones privilegiadas en toma de decisiones una vez que lograron asimilarse a la sociedad angloamericana y lograron funcionar como grupos de presión al interior de las instituciones establecidas.

Los legisladores y educadores que participaron en la elaboración de la Ley de Educación bilingüe de 1968, y los abogados que ayudaron a los padres a presentar demandas ante los tribunales federales eran en general personas con un nivel educativo elevado que conocían la dinámica de la participación política en los Estados Unidos. Sin embargo, habían conservado referencias culturales que los motivaron a tomar acciones favor de su grupo étnico.

Aunque claramente había recibido los beneficios del proceso de asimilación, esta pequeña élite mexicana americana pugnó por una sociedad más plural que les permitiera conservar sus rasgos distintivos. Mantuvieron ante el congreso y las instituciones públicas una posición basada en los supuestos del pluralismo cultural, pues consideraban que el gobierno federal debería permitir la diversidad cultural y lingüística de los grupos minoritarios.

Si bien, los modelos anteriores nos auxilian en la interpretación de algunos actores no nos ofrecen la posibilidad de explicar las acciones más radicales de los líderes del movimiento civil chicano. Las particularidades del movimiento chicano, en especial su heterogeneidad y falta de un proyecto único, no permiten que este sea evaluado bajo los análisis de movimientos sociales. Con el fin de entender su funcionamiento es necesario auxiliarse de los modelos que se han utilizado para

estudiar el movimiento civil negro de la década de los sesenta en los Estados Unidos.

Las interpretaciones nacionalistas, económicas y raciales

Al fracasar los modelos anteriores sobre interacción étnica para explicar con precisión el desempeño de la comunidad afro-americana en la década de 1960, algunos autores propusieron otros modelos que enfatizaron los factores de resistencia y discriminación racial. Estas interpretaciones intentaron dar una explicación a la desigualdad económica, la segregación institucional y la dominación cultural que éste grupo en particular había sufrido.

Los exponentes de estos estudios críticos manifestaron su inconformidad con las teorías tradicionales que en su opinión no habían logrado clarificar la diferencia entre minorías étnicas y raciales, pues consideraba que todos los grupos presentaban el mismo comportamiento.³⁴ De igual forma, los modelos tradicionales habían ignorado la experiencia particular de ciertas minorías en desventaja que enfrentaron los procesos de esclavitud (los negros), colonización (los mexicanos americanos), genocidio (indios americanos) y exclusión (los asiáticos americanos).

Se utilizaron las teorías nacionalistas existentes con el fin de interpretar los reclamos de reivindicación étnica en los Estados Unidos.³⁵ En especial se

³⁴ Se confundía de esa forma un grupo racial como el negro con grupos étnicos como los europeos.

³⁵ Kart Deutsch describió el nacionalismo como "la habilidad de comunicar efectivamente un amplio rango de conceptos" entre "un gran número de individuos de las diferentes clases medias y bajas, ligados a centros regionales y dirigiendo los grupos sociales mediante canales de comunicación social y relaciones económicas", cit por Joshua A. Fishman, "Epilogue: The Rise and

emplearon enfoques que compartieron elementos explicativos derivados del colonialismo para demostrar continuidad opresión racial sufrida por ciertos grupos.³⁶ El análisis de Robert Blauner en *Racial Oppression in America*, desde una perspectiva de colonialismo interno discutió con amplitud la aparición del nacionalismo negro. Con el fin de distinguir entre grupos étnicos y raciales, Blauner elaboró dos categorías: grupos inmigrantes y minorías colonizadas. A diferencia de las primeras que se asociaron voluntariamente cuando llegaron a la nueva nación, las minorías colonizadas fueron forzadas a incorporarse a los Estados Unidos.

Fishman, por su parte, atribuye una de las ventajas de los enfoques nacionalistas al énfasis que ponen en el lenguaje y la comunicación social. De estos dos conceptos se desprenden nociones como modernización, urbanización, movilización, intereses económicos y élites.³⁷ En las interpretaciones nacionalistas el uso de un lenguaje por parte del grupo no sólo es inevitable, sino que éste se convierte en un símbolo de la movilización para quienes lo emplean y se convierte en un agente natural que ayuda a incluir. El lenguaje, advierte Fishman, sirve para motivar a otros a adquirir conciencia de una identidad

Fall of the "Ethnic Revival in the United States", Joshua A. Fishman, *et. al.*, *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985, p. 496.

³⁶ El argumento central parte de las dinámicas del colonialismo europeo del x. XIX por el cual las naciones recibieron una asignación dentro del sistema internacional. En ese sentido, la herencia del colonialismo puede observarse no sólo en el trazo de las fronteras actuales sino en la existencia de esferas de influencia y la división del trabajo basada en el intercambio desigual y la dominación que tiene el centro sobre la periferia. (M. Omi, *op. cit.*, 37.)

³⁷ Los estudios más destacados sobre nacionalismo fueron los presentados por Imanuel Wallerstein (*The Modern World System*, New York, Academic Press, 1974), Ernest Gellner (*Nations and Nationalism*, Oxford, Basil Blackwell Publishers, 1983, y Eric. J. Hobsbawm (*Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge University Press, 1990).

propia.³⁸ Tal vez sea ésta la razón por la que el movimiento chicano planteó la educación bilingüe como instrumento por el cual se fortalecería su identidad étnica, a través del uso de su lengua y difusión de valores culturales en el proceso educativo.

No obstante, el propio Fishman advierte que las teorías nacionalistas no pueden explicar del todo el fenómeno étnico en los Estados Unidos pues éste contiene elementos muy particulares que no se encuentran en los nacionalismos europeos. En su opinión, los reclamos étnicos en Norteamérica no se originan por problemas de modernización pues no se trata de grupos indígenas que se desplazan entre la asimilación central y la autonomía periférica, sino de grupos inmigrantes que buscan encontrar una identidad propia. Así, el despertar étnico puede interpretarse más como un reacomodo en los componentes de identificación particular que como una transformación ideológica generalizada, pues existe un énfasis claro en el auto entendimiento y auto aceptación.³⁹ En otras palabras, los sistemas de referencias nacionalistas en los Estados Unidos más que un intento separatista fueron un esfuerzo por unificar los grupos fragmentados dándoles identidades culturales colectivas.⁴⁰

Si bien, las teorías nacionalistas no explican el surgimiento del fenómeno étnico en los Estados Unidos, puede ayudarnos a entender las referencias “nacionalistas” empleados por los movimientos civiles. Como se expondrá con

³⁸ Fishman, “Epilogue: The Rise and Fall of the “Ethnic Revival in the United States”, Joshua A. Fishman, *et. al.*, *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985, p. 497.

³⁹ Fishman, Fishman, “Epilogue: The Rise and Fall of the “Ethnic Revival in the United States”, Joshua A. Fishman, *et. al.*, *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985, p. 499.

⁴⁰ M. Omi, *op. cit.*, p. 41. Véase también Joshua A. Fishman, *The Rise and Fall of the Ethnic Revival Perspectives on Language and Ethnicity*, New York, Mouton, 1985, p. 501-503.

mayor detalle en el primer capítulo el movimiento chicano retomó elementos de la cultura mexicana y utilizó símbolos místicos como Aztlán para elaborar un discurso nacionalista en contra de la dominación anglosajona.⁴¹ Surgieron términos como *La Raza*, *Chicano* y *Mexicanidad* para apelar a la conciencia de los mexicanos americanos.

Otras explicaciones críticas atribuyeron el problema étnico a las estructuras sociales originadas por los procesos económicos.⁴² Los modelos sobre división de clases sociales retomaron del análisis marxista principios sobre las relaciones de mercado, los modos de producción y el sistema de distribución. Adjudicaron los conflictos raciales a las desigualdades generadas por la distribución de recursos que tuvieron su base en los prejuicios, la discriminación, y la atribución de privilegios a ciertos grupos.

Este tipo de discurso puede encontrarse en los análisis presentados por los educadores chicanos sobre las carencias de los estudiantes mexicanos americanos.⁴³ Los educadores consideraron que la desigualdad estructural originada por el racismo repercutía directamente en el nivel educativo de los grupos minoritarios. Los bajos niveles escolares se atribuyeron a causas económicas por lo que se solicitó la intervención directa del gobierno federal con el fin de otorgar recursos a los distritos más pobres.

Otras teorías ofrecieron perspectivas distintas sobre el fenómeno racial. En particular Michael Omi y Howard Winant, en *Racial Formation in the United States*,

⁴¹ Los mexicanos americanos son un grupo étnico y no racial; sin embargo, emplearon un discurso nacionalista muy parecido al de la minoría negra. El lector puede encontrar este discurso en el apartado *Chicanismo* dentro del capítulo I.

⁴² Stuart Hall, "Race, Articulation, and Societies Structured in Dominance", in *Sociological Theories: Race and Colonialism*, Paris, UNESCO; 1980, cit por M. Omi, *op. cit.*, p. 24.

⁴³ A estos estudios me referiré con mayor detenimiento en el segundo capítulo.

argumentaron que existía un proceso histórico por el cual las categorías raciales se creaban y se transforman. El proceso de formación racial en los Estados Unidos correspondía a proyectos gubernamentales por medio de los cuales se organizaba a los individuos y las estructuras. Durante el período estudiado, Omi y Winant analizaron dos proyectos: el de transformación (intervención estatal contra la segregación y a favor de la igualdad) en las décadas de 1960 y 1970, y la reacción conservadora (que eliminó la ingerencia gubernamental) a partir de 1980.

Bajo esta perspectiva puede interpretarse la posición del gobierno federal más que la participación de los grupos minoritarios. En diversos periodos el gobierno adoptó políticas a favor y en contra de la educación bilingüe que tuvieron su base en proyectos más generales. La aprobación de legislación educativa puede entenderse como parte de la etapa de intervención estatal que trató de eliminar las prácticas discriminatorias. También la oposición a los proyectos bilingües en la administración de Reagan puede interpretarse como parte de otro proyecto que pretendió eliminar las políticas de bienestar social.

En opinión de Fishman, el fenómeno étnico en los Estados Unidos debe explicarse a partir de las experiencias y los cambios culturales durante la década de 1960 entre las que se encontraron dos movimientos de contracultura: la reivindicación de los negros y la rebelión juvenil (movimiento hippie). A partir de este argumento, Fishman rescata la importancia de la interacción entre los diferentes grupos y la incorpora como una variable explicativa.⁴⁴ Como se observará en el tercer capítulo, los contactos entre los abogados chicanos y negros influyeron en la creación de organizaciones mexicanas americanas y su

⁴⁴ *Loc. cit.*

participación en la exposición de casos ante los tribunales federales. En especial el Fondo Mexicano Americano para la Defensa Legal y la Educación (*Mexican American Legal Defense Educational Fund – MALDEF*) retomó el modelo constitutivo del Fondo de Defensa Legal de la *Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color* (National Association for the Advancement of Colored People -- NAACP).

EL MOVIMIENTO CHICANO POR LOS DERECHOS CIVILES

La década de 1960 testificó el surgimiento de movimientos sociales en el mundo entero. Estados Unidos no fue la excepción. El período de agitación se caracterizó por una serie de demandas políticas que defendían los derechos civiles de las minorías y su participación en la vida pública basadas en el Movimiento Negro por los Derechos Civiles (*Civil Rights Movement*). Las constantes huelgas, protestas y enfrentamientos de la comunidad negra y la aprobación en 1956 de la primera ley de Derechos Civiles iniciaron una etapa de reforma social en los Estados Unidos.

Con la agitación creada por los cambios ideológicos y las condiciones materiales, durante los primeros años de la década de 1960 se radicalizó la actividad política de la comunidad mexicana americana. Surgieron líderes persuasivos que ayudaron a la población a organizarse para demandar mejores condiciones económicas y sociales. Así el movimiento chicano surgió en un momento de agitación política y ruptura con el *status quo* y se convirtió en una nueva fuerza incisiva para la expresión política.¹

Los factores internacionales también contribuyeron a la formación de una perspectiva nacionalista chicana en los Estados Unidos e intensificó un movimiento pro derechos civiles en los sectores más progresistas. Después de la guerra en Vietnam se incrementó la conciencia nacional de los chicanos sobre la

¹ Joan W. Moore, *Mexican Americans*, New Jersey, Prentice-Hall, 1970, p. 276.

condición de los pueblos del tercer mundo y de las minorías en los Estados Unidos.

El movimiento chicano se expresó por diversas vías que ayudaron a propagar sus ideales de justicia social. El liderazgo experimentado de Reies Tijerina en el norte de Nuevo México, César Chavez en el centro de California y Rodolfo "Corky" Gonzales en Colorado, impulsó las demandas laborales y de participación política de sus seguidores.. La aparición de estas corrientes influyó en la formación de organizaciones estudiantiles que dieron forma al movimiento a través de una la ideología conocida como *chicanismo* y ayudaron a legitimar las acciones emprendidas.

A partir de la reforma de la Ley Derechos Civiles en 1964 y como consecuencia del activismo estudiantil chicano, se acrecentó la presión para lograr oportunidades equitativas en la educación pública. 1968 fue en particular un año en el que los estudiantes en las universidades, colegios y preparatorias se levantaron en protesta demandando mejores condiciones educativas en los Estados Unidos.² La presión ejercida por estos jóvenes, entre otros factores, motivó al gobierno federal a participar directamente en la formulación de políticas públicas en el campo educativo dentro de las cuales destacó la instrucción bilingüe.

En el presente capítulo se exploran las acciones que tomaron los líderes del movimiento chicano en defensa de sus derechos y a favor de mejores condiciones de vida dentro de las cuales la educación ocupó un papel preponderante. En

² Protestas estudiantiles de esta índole sucedieron al mismo tiempo en París y la ciudad de México.

primer lugar se mencionan las causas que dieron origen al movimiento civil. En segundo, se relata la participación de los líderes más sobresalientes y su influencia en las organizaciones estudiantiles. Tercero, se analizan las acciones de éstas últimas y sus demandas por mejorar las condiciones educativas. Posteriormente, se evalúan las repercusiones del movimiento en las organizaciones políticas mexicanas americanas. Para finalizar, se elaboran una serie de conclusiones que apuntan a la adopción de políticas educativas más favorables para los mexicanos americanos.

1.1 Razones históricas del movimiento chicano

Los acontecimientos que moldearon la identidad mexicana americana influyeron en ella de tal forma que creó elementos particulares. Nacida en contraposición a la cultura dominante angloamericana y de la mexicana de la cual se desprendió, la cultura mexicana americana ha incorporado desde 1848 preceptos éticos de ambas sociedades desarrollando de esa manera los propios.

Se puede observar la conformación de la identidad cultural mexicana americana a través de tres periodos en los que la acción política moldeó las relaciones sociales de este grupo. Entender la resistencia de la primera generación en el siglo XIX, la actividad política organizada en las primeras décadas del siglo XX y la radicalización de la política mexicana americana a partir de la segunda posguerra, ayudan a comprender la formación de un grupo étnico con demandas particulares como es el mexicano americano.

Adicionalmente para explicar el surgimiento del movimiento chicano en pro de los derechos civiles durante la década de 1960 es necesario considerar una

serie de factores políticos y sociales. Sin estos elementos las demandas de justicia social del movimiento, dentro de las cuales las reformas educativas ocuparon un apartado importante, no habrían sido tomadas en cuenta. Los siguientes apartados están destinados a comprender las razones que condujeron al movimiento chicano.

1.1.1 *La resistencia de la primera generación*

Después de la guerra entre México y los Estados Unidos en 1847 miles de mexicanos permanecieron en los estados fronterizos. Así la primera generación de mexicanos americanos surgió con el establecimiento de las fronteras sureñas en 1848 y se desarrolló a lo largo de la etapa de consolidación de la conquista de los territorios del oeste. Durante esta época prevaleció la violencia y el desorden generalizado en el suroeste. La fuerza y la represión fueron la regla general.³

A lo largo de este período se reforzaron las ideas de prejuicio racial contra los mexicanos americanos. Por una parte, existió un temor generalizado de la población angloamericana producto de la guerra contra México que produjo gran hostilidad. Por otra, al finalizar el conflicto armado, las ideas y actitudes raciales del sureste de los Estados Unidos fueron importadas por los nuevos habitantes desarrollándose sentimientos xenofóbicos.⁴

Los mexicanos que inicialmente se quedaron sufrieron violentos despojos y abusos al tratar de defender su legítimo derecho sobre la tierra que el Tratado

³ J. W. Moore, *op. cit.*, p 255.

⁴ Rodolfo Alvarez, "The Psycho-Historical and Socioeconomic Development of the Chicano Community in the United States", in Rodolfo O. de la Garza *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p 38

Guadalupe Hidalgo especificaba; lo que generó movimientos de reacción contra el patrón de subordinación social, político, económico y cultural que los anglosajones impusieron. Para la década de 1850, la población de origen mexicano se polarizó asumiendo dos posiciones: la resistencia armada o la asimilación a la sociedad dominante.⁵

La clase trabajadora, considerada mano de obra barata sujeta a malas condiciones laborales, optó por formas de resistencia como el bandolerismo, el levantamiento armado o el regreso a México. Joaquín Murrieta y Tiburcio Vázquez fueron las principales figuras de bandoleros, mientras que las rebeliones de Juan N. Cortina en Texas y de los Gorras Blancas en Nuevo México ejemplificaron el levantamiento armado. Estos últimos, a los que se nombró de esa forma por su vestimenta, lucharon en la última década del siglo XIX destruyendo cercas y propiedades en desobediencia contra los modelos patronales que se gestaban.⁶

La clase terrateniente mexicana americana decidió mantenerse al margen de la vida política. Hubo dos excepciones a este esquema apolítico. En Nuevo México existió cierta actividad política organizada y la población de habla hispana logró influir en el sistema político estatal. Al sur de California, un grupo significativo de mexicanos acaudalados conservó el poder político, aunque en una tendencia declinante, hasta la década de 1880.⁷

Al mismo tiempo que los mexicanos americanos fueron desarrollando estos patrones políticos, continuaron manteniendo contactos con la sociedad mexicana.

⁵ David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, p. 20

⁶ D. Maciel, *op. cit.*, pp. 22-26

⁷ J. W. Moore, *op cit*, pp. 255 y 256.

Así la influencia que México ejerció en las esferas de la vida social ayudó a los mexicanos americanos a conservar su identidad cultural.⁸

1.1.2 *La actividad política organizada*

Con la entrada del siglo XX se inició una etapa de adaptación y acomodo que reflejó la posición cambiante de los mexicanos americanos en la estructura social.⁹ Una pequeña clase media mexicana americana empezó a adquirir fuerza y trató de ajustarse a la la sociedad dominante.¹⁰ Los centros urbanos de mexicanos americanos crecieron en complejidad al desarrollar su vida interna sociocultural y su capacidad organizativa.

En este periodo, la relación entre los mexicanos en México y los mexicanos americanos en los Estados Unidos fue cambiando; la preocupación mutua, el apoyo e intercambio fue sustituido por sospechas y resentimientos que los fueron alejando.¹¹ Ante el proceso de americanización, los mexicanos americanos se fueron desprendiendo de su herencia cultural y comenzaron a forjar su propia identidad.

Durante las primeras décadas del siglo XX, los grupos mexicanos americanos realizaron un esfuerzo por convertirse en americanos, aunque no

⁸Se estima que la población mexicana en los estados del suroeste americano aumentó cinco veces su tamaño en la segunda mitad del siglo XIX (de 85 mil a 460 mil), por dos factores: la falta de control en la frontera que permitía a la población transitar libremente, y el desarrollo industrial que incrementó de forma acelerada después de la Guerra Civil norteamericana. (Roger Díaz de Cossío, Graciela Orozco y Esther González, *Los mexicanos en Estados Unidos*, México, Sistemas Técnicos de Edición, S.A., 1997, p.)

⁹J. W. Moore, *op. cit.*, p. 256.

¹⁰Durante las tres primeras décadas del siglo veinte se calcula la población mexicana en Estados Unidos aumentó de 460 mil a 1 729 000 (R. Díaz de Cossío, *op. cit.*, p. 156)

¹¹Las dos comunidades mexicanas se fueron separando tanto física como culturalmente. Las diferencias entre los dos pueblos se acentuaron mientras que los factores de unidad se debilitaban. El término "pocho" comenzó a utilizarse para criticar el alejamiento de la cultura mexicana de los mexicanos radicados en los Estados Unidos. (D. Maciel, *op.cit.*, p. 38.)

pugnaron por obtener una participación política total.¹² Con el paso del tiempo se dieron cuenta que existían algunos métodos convencionales para participar políticamente sin acceder a la violencia como las organizaciones civiles.

En 1911 se creó el *Primer Congreso Mexicanista* en la ciudad de Laredo, Texas que pretendía combatir la pérdida de la cultura mexicana en las escuelas. Nueve años más tarde apareció otro organismo político, *la Orden Hijos de América* (Order Sons of America -- OSA) fundada en San Antonio, Texas. Aunque esta organización no incluía demandas de igualdad ni asumía una posición partidista, trataba de demostrar a la comunidad anglo que sus intenciones eran pacíficas. La *Orden* incluía algunas actividades destinadas a aumentar la participación política, como la de ejercer el derecho al voto.¹³

Años más tarde, el 17 de febrero de 1929, la *Orden de los Hijos de América* y otras organizaciones se unieron para crear la *Liga de los Ciudadanos Unidos Latinoamericanos* (LULAC) Ésta fue la primera organización que llegó a tener presencia a nivel nacional. En su plataforma se incluía la educación como una de sus prioridades. A ésta se sumaron otras organizaciones con los mismos propósitos.

La actividad política organizada tuvo como objetivos integrar a los mexicanos americanos, garantizar sus derechos y representar sus intereses ante la sociedad dominante; pero no todos los integrantes estuvieron de acuerdo en los ideales que sustentaban. Se produjo una división ideológica interna entre quienes favorecían la integración y el acomodo a la sociedad dominante y los que preferían

¹² J. W. Moore, *op cit*, p. 256.

¹³ *Loc. cit.*

la pluralidad cultural y la autodeterminación política. Estos últimos fueron adquiriendo mayor fuerza.

Durante las décadas de 1920 y 1930 existieron otros esfuerzos políticos de parte de la iglesia católica, el partido comunista y otras organizaciones entre las que destacaron *El congreso de pueblos de habla española* y *El movimiento mexicano americano* (Mexican American Movement -- MAM). En un principio, la comunidad angloamericana percibió estos intentos con gran hostilidad; no obstante, el inicio de la Segunda Guerra Mundial cambiaría la atmósfera drásticamente.¹⁴

1.1.3 *La radicalización de la política mexicana americana*

El periodo que va de la segunda posguerra a la década de 1960 se caracterizó por un aumento de la actividad política de los mexicanos americanos. Durante esta época los mexicanos americanos trataron de participar según las reglas políticas establecidas con mayor organización y firmeza en sus demandas. Al mismo tiempo, fueron adquiriendo mayor poder adquisitivo convirtiéndose en sectores importantes de la clase media y asimilándose en mayor grado a la vida urbana.

La comunidad mexicano americana en esta etapa de su desarrollo se caracterizó por tener un sentido de lealtad cultural a los Estados Unidos. El progreso económico y social de los mexicanos americanos los llevó a buscar obtener el derecho al sufragio y a la participación en los puestos de elección.¹⁵ A

¹⁴ J. W. Moore, *op cit*, p.

¹⁵ *Loc. cit.*

su vez, la Segunda Guerra Mundial dio la oportunidad a cientos de miles de mexicanos americanos a prestar sus servicios en las fuerzas armadas.

Con su participación en la guerra los mexicanos norteamericanos se percataron de sus derechos como ciudadanos pues en su propia concepción habían probado su lealtad a la que consideraban su nación. Se generó un movimiento de reivindicación en el que la exigencia por mejorar las condiciones educativas ocupaba un lugar preponderante. Impulsadas por estas ideas aparecieron nuevas organizaciones entre las que destacaron la *Asociación Política Mexicana Americana* (Mexican American Political Association – MAPA), el *Foro Americano G.I.* (American G.I Forum), la *Organización de Servicio Comunitario* (Community Service Organization – CSO)¹⁶, la *Unión de Ligas del Sur de California* (Unity Leagues of Southern California), y la *Asociación Política de Organizaciones de Hispanohablantes* (Political Association of Spanish Speaking Organizations – PASSO).¹⁷

Estas organizaciones diferían de las anteriores porque no correspondían a los intereses de la clase media norteamericana, se ocupan menos en la aculturación y asimilación a la sociedad dominante y buscaban representar los intereses de los “barrios mexicanos”. La ideología de estas asociaciones subrayó las necesidades internas de la comunidad mexicana americana. Empezaron a operar como grupos de presión que favorecían la actividad política.¹⁸

¹⁶ El congresista Edward Roybal y el líder Cesar Chavez pertenecieron a esta organización. (J. W. Moore, *op cit*, p.)

¹⁷ D. Maciel, *op.cit.*, p. 46

¹⁸ D. Maciel, *op.cit.*, p. 46

En particular el *Foro Americano GI* (American G.I. Forum), realizó uno de los primeros esfuerzos por sensibilizar al sistema educativo en Texas sobre las necesidades de la población mexicana americana al conducir investigaciones que denunciaban prácticas discriminatorias y posteriormente presentar demandas legales. Además creó “las escuelas preescolares de las 400”, que enseñaba a los niños preescolares las 400 palabras en inglés más comunes con el fin de prepararlos para ingresar al sistema escolar y ayudarles en su desempeño académico.¹⁹

En el verano de 1943 se registró un incidente que generó una respuesta más agresiva de parte de la comunidad mexicana americana. Soldados del ejército norteamericano reprimieron a jóvenes mexicano americanos conocidos como los “pachucos” en la ciudad de Los Ángeles. Las aprehensiones masivas provocaron sentimientos de descontento.²⁰ Ante el incremento de hostilidad, las asociaciones políticas y sociales mexicanas americanas se empeñaron en lograr un cambio. Comenzó así un período de mayor violencia en donde las ideas se radicalizaron originando un movimiento de reivindicación que se conocería más tarde como el *movimiento chicano*.

¹⁹ Gary D. Keller y Karen S. Van Hooft, “A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education in the United States”, en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982.

²⁰ Según algunos autores fueron los soldados norteamericanos quienes provocaron los motines, J. W. Moore, *op.cit*, p. 270

1.1.4 Factores políticos y sociales que influyeron en el movimiento chicano

Los años que van de 1954 a 1975 se caracterizaron por una serie de luchas sociales y políticas en los Estados Unidos. Durante este período de agitación se promovieron enérgicamente los derechos civiles y políticos de las minorías. El 17 de mayo de 1954 la Suprema Corte resolvió de forma unánime en el caso *Brown v School District* que la segregación racial en las escuelas públicas era anticonstitucional.²¹ Al año siguiente, el presidente Eisenhower envió tropas federales a Arkansas para obligar al gobernador a cumplir con el mandato de la Suprema Corte. En ese mismo año, el caso Rosa Parks tuvo resonancia a nivel nacional pues fue arrestada por rehusarse a ocupar la sección para negros en el transporte público. Después de un boicot a la línea transportista y de la movilización de la población negra, la Suprema Corte determinó que estaba prohibida la segregación en todos los transportes urbanos.

Hubo una resistencia enorme a la integración racial en las escuelas, parques y lugares públicos. El período se caracterizó por huelgas, enfrentamientos con la policía y protestas. Con base en las determinaciones de la Suprema Corte, el Congreso y el Ejecutivo se vieron obligados a promulgar leyes y decretos administrativos (a los que se llamó *acción afirmativa*) contra la discriminación racial en centros educativos y lugares públicos. Finalmente en septiembre de 1956 el Congreso aprobó la primera Ley de Derechos Civiles con la que inició una nueva era de relaciones políticas y sociales, incluso en la el área educativa.

²¹ *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954) Con esta resolución se derogó el supuesto "separados pero iguales" de 1896 y se ordenó a todos los estados a integrar sus sistemas educativos. Una análisis sobre este tema se presenta en el apartado *Brown v. Board of Education* en el tercer capítulo.

El movimiento negro impactó el sistema político por tres razones. Primero reveló que la igualdad cívica no era suficiente para generar un cambio social significativo. Segundo, legitimó una ideología que rechazó la asimilación e incriminó a la sociedad en general del rezago socioeconómico de los negros americanos. Tercero, y más importante, fue el efecto que la resistencia negra tuvo en la percepción de la comunidad mexicana americana acerca del gobierno. La asistencia federal estatal y local otorgada a la comunidad negra se tradujo en programas federales como *War on Poverty* (Guerra contra la pobreza) de los que los mexicanos americanos comenzaron a demandar un parte proporcional para cubrir sus carencias.²²

El movimiento a favor de los derechos civiles de la comunidad negra y la decreciente legitimidad del gobierno de los Estados Unidos por escándalos como "Watergate" y la guerra en Vietnam, fueron abriendo espacios al movimiento de protesta social de los mexicanos americanos.²³ En especial, los años sesenta estuvieron dominados por gobiernos demócratas que ofrecieron un marco propicio para la participación de las minorías en la vida pública.²⁴

Así, durante la década de 1960 se creó una nueva conciencia entre los mexicanos americanos que los llevó a radicalizar su actividad política. Además de algunas victorias locales obtenidas a través del voto en bloque promovido por las

²² J. W. Moore, *op.cit.*, p.

²³ Aunque legalmente la segregación se dio por concluida con esta ley, *de facto*, la sociedad tardó tiempo en integrarse por lo que los movimientos sociales continuaron en su intento por denunciar actos de discriminación.

²⁴ Las políticas conocidas como "La Nueva Frontera" del gobierno de Kennedy y "La Gran Sociedad" de Lyndon Johnson parecieron susceptibles de satisfacer las crecientes exigencias de los chicanos por alcanzar derechos de ciudadanía plenos e iguales. (Armando B. Rendón, *Chicano Manifesto*, Londres, 1971, pp. 103-122, cit por David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, p. 240.)

organizaciones MAPA y PASSO y el apoyo en la campaña de Kennedy; dentro de la comunidad mexicana americana comenzaron a emerger nuevos grupos cuya participación se caracterizó por enfrentamientos, intensos conflictos y la adquisición de una identidad étnica propia.²⁵

Las nuevas ideas políticas coincidían con algunas propuestas de generaciones anteriores como la búsqueda de mayor participación electoral y el incremento de representación; sin embargo, rompieron completamente con la idea de asimilación cultural. Surgieron los términos *chicanos* y *La Raza* que emplearon para identificarse como un grupo racial distinto.

Emergió una nueva agenda política impulsada por el liderazgo de hombres como Cesar Chavez, Reies Tijerina y Rodolfo “Corky” Gonzales quienes dieron legitimidad a los esfuerzos de los campesinos y trabajadores. Las demandas centrales de éstos fueron la obtención de mejores condiciones sociales, laborales y educativas,²⁶ a las que paulatinamente se unieron las voces de jóvenes estudiantes en los centros urbanos. En los siguientes apartados se analizará la participación de cada uno de ellos en el movimiento chicano.

1.2 El movimiento chicano pro derechos civiles

El movimiento chicano fue sumamente heterogéneo y sus partidarios persiguieron distintas metas y fines. Sus estrategias variaron de las formas tradicionales de protesta social a medios cada vez más radicales y violentos

²⁵ Armando Navarro, “The Evolution of Chicano Politics”, *Aztlán*, v:1-2, primavera de 1974, pp. 72-78.

²⁶ R. Alvarez, *art. cit.*, p. 53.

fundamentados en un nacionalismo incipiente. Así, el movimiento trascendió las clases sociales, los regionalismos y las vetas generacionales.²⁷

El movimiento chicano tuvo varias corrientes que surgieron en los estados del suroeste para luego propagarse en el resto de la nación. La primera de ellas que incluyó a los partidarios de Reies Tijerina en el norte de Nuevo México, intentó reivindicar el derecho de los mexicanos americanos sobre los territorios del suroeste. La segunda, defendió los derechos de los campesinos y buscó organizarlos a través del sindicato de trabajadores agrícolas huelguistas de César Chavez en el centro de California. La tercera, el movimiento de acción cívica en Denver de Rodolfo "Corky" Gonzales, a través de una política de confrontación urbana evidenció las necesidades y carencias de los "barrios mexicanos".

Una cuarta vertiente que retomó elementos de las anteriores se expresó como un movimiento estudiantil. Las organizaciones de estudiantes chicanos participaron activamente en denunciar prácticas del sistema educativo que fomentaban la discriminación y el maltrato. Esta corriente además imprimió una dimensión cultural al movimiento pues propuso una ideología a la que se conoció como *chicanismo*.²⁸ A continuación se analiza cada una de estas variantes.

1.2.1 *Reies Tijerina y la Alianza Federal de Pueblos Libres*

Una organización de gran influencia en el movimiento chicano fue *la Alianza Federal de Pueblos Libres* fundada por Reies López Tijerina. Esta organización tuvo su base en la población india e hispana del norte de Nuevo México y

²⁷ J. W. Moore, *op cit*, p. 278.

²⁸ Durand Ponte, Victor Manuel, *Etnia y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*, México, Porrúa, 2000, pp. 57-59.

reclamaba el derecho legítimo sobre el territorio que se estipulaba en el Tratado Guadalupe Hidalgo.²⁹ En ese sentido, *la Alianza*, “representaba una herencia clara de la tradición de las Gorras Blancas [que] luchaban por la restitución de las tierras de las que fueron despojados”.³⁰

En 1960 un tribunal puso fin a la esperanza de quienes reclamaban el derecho hereditario sobre más de un millón de acres pues estableció que el asunto era competencia del Congreso Federal ya que sólo ellos podrían reasignar los títulos de propiedad de tierras. Por esta razón, en 1962 los miembros de las comunidades urbanas marginadas de Albuquerque, Santa Fe y Tierra Amarilla encabezados por Tijerina formaron la *Alianza* a fin de reclamar lo que consideraban su legítimo derecho.

En un principio, la *Alianza* buscaba sólo crear conciencia en la opinión pública y los tribunales del despojo pues argumentaban ser víctimas del prejuicio racial y deseaban recuperar lo que legalmente les correspondía. La *Alianza* de Tijerina no comenzó como un movimiento de protesta, sino como un grupo de presión que fue evolucionando hasta convertirse en una organización que promovía la desobediencia civil por métodos violentos.³¹

Un aspecto importante del movimiento fue su énfasis en la cultura mexicana y el idioma español. La *Alianza* demandó instrucción en español para los niños

²⁹ Durante el dominio español se hicieron concesiones de terrenos tanto a individuos como a comunidades las que se conocieron como tierras comunales o ejidos. De acuerdo con la Ley de las Indias, las tierras otorgadas en la concesión no debían ser vendidas sino transmitidas a los descendientes de sus dueños originales. Después de la independencia mexicana, esas concesiones fueron respetadas. Al finalizar la guerra entre Estados Unidos y México, el tratado Guadalupe Hidalgo [en 1848] garantizó a los propietarios su derecho sobre las tierras otorgadas en concesión. (Abruch Linder, Miguel, *Movimiento Chicano. Demandas materiales, nacionalismo y tácticas.*, México, UNAM, pp. 41-42.)

³⁰ R. Díaz de Cossío, *op.cit.*, p. 54.

³¹ Armando Navarro, *Mexican American Youth Organization. Avant-Garde of the Chicano Movement in Texas*, Austin, University of Texas Press, 1995., p 24

mexicanos en las escuelas primarias. En una convención en Chicago en el verano de 1967 Tijerina expresó a este respecto:

Nuestra cultura es española. Queremos hablar español. Pero los anglos presionan para que este legado sea abandonado y se pierda. El tratado Guadalupe Hidalgo no especificó que debemos hablar en inglés. La constitución de Estados Unidos no dice en ningún lugar que debemos hablar en inglés. Protegeremos nuestro lenguaje y nuestra tierra.³²

Al movimiento se fueron uniendo eventualmente personas de todas las edades entre las que se encontraban agricultores y rancheros. Para 1965, la membresía se aproximó a los 20 000 miembros. Algunas de las tácticas que el movimiento utilizó fueron buscar apoyos externos en el gobierno de México y el foro de las Naciones Unidas que les fueron negados. También organizaron marchas de protesta en las que pidieron sin éxito reunirse con el gobernador.

Ante la indiferencia del gobierno estatal, Tijerina puso en práctica nuevas estrategias que promovían acciones más directas de confrontación y desobediencia civil. En 1966 la *Alianza* ocupó zonas federales a las que llamaron “el estado libre” y para el cual se requería una visa de entrada. Los incidentes de este tipo fueron en aumento. El 5 de junio de 1967 miembros de la *Alianza* que consideraban que las autoridades habían violado su derecho de asociación, trataron de arrestar al abogado de distrito Alfonso Sánchez. El suceso culminó en un tiroteo que dejó dos diputados lesionados.³³

Finalmente, en febrero de 1969 un tribunal de apelaciones sentenció a López Tijerina a 2 años en prisión por cargos de destrucción de la propiedad

³² Cit por M. Abruch, *op. cit.*, p 45.

³³ La radicalización del movimiento comenzó a ser criticada incluso por personas que en un principio habían estado a favor como el senador Joseph Montoya.

federal y por amenaza a policías federales. En su ausencia, el movimiento perdió fuerza pues los faccionalismos internos y las constantes amenazas de las agencias estatales terminaron por ahuyentar a la membresía.

A pesar de que el movimiento no logró su objetivo de recuperar las tierras, si logró crear conciencia social sobre las condiciones de los mexicanos americanos y sobre sus derechos de territorio, lengua y cultura.³⁴ Al enfatizar los conceptos de territorio y lenguaje, las demandas de la Alianza comenzaron a dar forma a la ideología del nacionalismo cultural.³⁵

1.2.2 *Cesar Chavez y el Sindicato de Trabajadores Agrícolas*

Al igual que Tijerina, Cesar Chavez fue un líder destacado del movimiento chicano. Su éxito se atribuye que obtuvo apoyos para la lucha campesina dentro y fuera de la comunidad mexicana americana no sólo en California sino en el resto del país.

En 1962 Chavez salió de la *Organización de Servicios Comunitarios* (CSO), de la que había llegado a ser Director General, para formar un grupo de trabajo que fungiría como un sindicato de trabajadores agrícolas. Durante los 10 años que Chavez trabajó para la CSO, viajó a través de California y Arizona promoviendo el registro de votantes, ofreciendo programas de entrenamiento sobre la obtención de la nacionalidad, organizando representaciones regionales, algunas de las cuales contaban con un número importante de trabajadores agrícolas. Al ser negada su propuesta para incluir dentro de las actividades de la

³⁴ R. Díaz de Cossío, *op. cit.*, p. 56.

³⁵ Juan Gómez-Quíñones, *Chicano Politics, Reality and Promises, 1940-1990*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1990, p 115.

organización a estos últimos, decidió dedicarse por si mismo a formar un sindicato.³⁶

El 30 de septiembre de 1962 con el apoyo de Dolores Huerta y Gil Padilla, Chavez creó la *Asociación Nacional de Trabajadores Agrícolas* (National Farm Workers Association -- NFWA) en Fresno, California. Esta organización fundamentaba su propósito en las necesidades de su membresía dentro de la que se contaban 1200 familias. Por su constitución, las mujeres desempeñaron un papel muy importante en las actividades de la misma.³⁷ Los objetivos iniciales dentro del programa de acción fueron entre otros la creación de una unión de crédito, la obtención de un seguro de vida para los miembros, y el establecimiento de cooperativas (como gasolineras, farmacias, tiendas de abarrotes) así como de clínicas para los trabajadores.³⁸

Posteriormente, la NFWA decidió unirse a la huelga de Delano iniciada por el sindicato de trabajadores filipinos (American Workers Organizing Committee -- AWOC) encabezado por Larry Itlong. En septiembre de 1965 por iniciativa de Chavez ambas organizaciones decretaron un boicot contra los principales productores de uva del valle de San Joaquín.³⁹ Inicialmente, la NFWA sólo se adhirió a las demandas del AWOC, pero al prolongarse la huelga ambos organismos decidieron fusionarse conformando así la *Organización de*

³⁶ Anteriormente, Cesar Chavez perteneció a los sindicatos de agricultores National Agricultural Worker's Union (AWU) y National Farm Labor Union (NFLU) de donde retomó elementos para crear su propio sindicato. (D. Maciel, *op. cit.*, p 243.)

³⁷ Gilbert George Gonzalez, *The System of Public Education and its Function within the Chicano Communities. 1920-1930.* (tesis), University of California, Los Ángeles, 1974, p. 193.

³⁸ A. Navarro, *op. cit.*, p. 31.

³⁹ David R Maciel, "Los chicanos: su lucha contemporánea (1965-1982)" en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, p. 244.

Trabajadores Unidos (United Farm Workers -- UFW) en agosto de 1966. La huelga de Delano y el boicot llamaron la atención pública; y estudiantes de varias universidades⁴⁰, grupos religiosos y otras minorías decidieron apoyarlos. Como resultado de la presión, los principales productores firmaron acuerdos con la UFW.

De 1965 a 1972 el recurso del boicot fue utilizado con éxito en innumerables ocasiones con el fin de obtener contratos favorables para los trabajadores. Sin embargo, en 1973, cuando los contratos estaban a punto de renegociarse, los productores firmaron contratos con el *Sindicato de Transportistas* (Teamsters Union) minando así la capacidad de la UFW para presionar a los productores. No obstante, el desempeño de la organización demostró la capacidad de los líderes chicanos para alcanzar metas específicas.

Algunos autores atribuyen el éxito obtenido por la UFW al carisma personal y liderazgo de Cesar Chavez quien mediante la estructura de la organización fue capaz de negociar los apoyos políticos.⁴¹ A través de estrategias definidas como la movilización de masas vía boicots, marchas, huelgas de hambre, cabildeo y cartas, Chavez estimuló el activismo chicano.⁴² Finalmente, se puede considerar que la importancia de este episodio trascendió la lucha agrícola pues inspiró a varios de los movimientos urbanos de esos años.⁴³

⁴⁰ En especial del grupo de estudiantes activistas de la Universidad de California en Berkeley que habían participado en el movimiento de derechos civiles y de libre expresión. (A. Navarro, *op. cit.*, p. 32).

⁴¹ J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 107.

⁴² A. Navarro, *op. cit.*, p. 35.

⁴³ R. Díaz de Cossío, *op. cit.*, p. 59.

1.2.3 Rodolfo "Corky" Gonzales y la Cruzada por la Justicia

A diferencia de la UFW y de la *Alianza Federal de Pueblos Libres*, la *Cruzada para la Justicia* fue una organización esencialmente urbana⁴⁴ que dio dirección a la política de confrontación del movimiento chicano. Funcionó como una asociación al servicio de los miembros de la comunidad mexicana en Denver, Colorado. Su fundador fue Rodolfo "Corky" Gonzales, demócrata liberal y excombatiente miembro del *Foro Americano GI*.

Como resultado de su carrera boxística, Gonzales adquirió popularidad en los barrios de Colorado; su influencia se incrementó considerablemente a finales de los años cincuenta cuando se convirtió en miembro del partido Demócrata. En 1963 Gonzales formó *Los Voluntarios*, una organización que denunciaba la brutalidad policíaca, y dos años más tarde lo eligieron director de los programas juveniles contra la pobreza y la guerra en Denver. Disgustado por el mal uso que las agencias gubernamentales y las fundaciones hacían de los fondos decidió conformar la *Cruzada por la Justicia*.⁴⁵

La *Cruzada* tenía como fin crear instituciones comunitarias que pudieran remediar los problemas de los barrios mexicanos americanos como eran las viviendas deterioradas, la educación deficiente y el hostigamiento de la policía. Según Gonzales, estos problemas se originaban por las desigualdades urbanas y la ineficiencia de los programas contra la pobreza. La *Cruzada* abogaba por una conciencia cultural y la creación de una sociedad basada en el humanismo en donde los elementos fundamentales fueran la familia y la autodeterminación. Se

⁴⁴ M. Abruch, *op. cit.*, p. 59.

⁴⁵ A. Navarro, *op. cit.*, pp. 37 y 38.

oponía a las arbitrariedades e injusticias sociales y afirmaba la importancia de la herencia cultural mexicana.

La *Cruzada* demandaba el derecho a una educación completamente gratuita desde el preescolar hasta la universidad, y por el control comunitario de las escuelas. Las escuelas dentro de los barrios mexicanos debían establecer el español como primer idioma y los libros de texto debían ser reformulados para acentuar la herencia y contribuciones de los mexicanos en la construcción de los Estados Unidos.⁴⁶

La *Cruzada por la Justicia* encontró sus apoyos más férreos en los sectores juveniles. Influyó primordialmente a la juventud en los barrios, los estudiantes universitarios, y la población de ex convictos, pues le otorgó un sentido cultural al movimiento chicano. Gonzales organizó la *Primera Conferencia Anual de Liberación de la Juventud Chicana* en marzo de 1969. Dos mil líderes estudiantiles chicanos de todas partes de la nación declararon durante la conferencia un manifiesto al que titularon “El Plan Espiritual de Aztlán”.⁴⁷

Entre 1968 y 1978 los miembros de la *Cruzada* participaron en varias actividades como la Marcha de los Pobres en Washington encabezada por Martín Luther King, las protestas por la moratoria en Los Ángeles y en la creación del *Partido de la Raza Unida* (La Raza Unida Party – LRU) al lado de José Ángel Gutiérrez. En el ámbito político, la *Cruzada* y el LPU de Colorado enfrentaron serias derrotas electorales como en la candidatura de Gonzales para la alcaldía de Denver y la de Albert Garrule en la gobernatura de Colorado.

⁴⁶ M. Abruch, *op. cit.*, p. 61.

⁴⁷ El análisis sobre este manifiesto y sus repercusiones será analizado con mayor detalle en el apartado *El Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán*.

Gonzales y la *Cruzada* contribuyeron a crear conciencia de la identidad chicana e introdujeron al movimiento chicano elementos progresistas⁴⁸ que influyeron directamente en la formación de grupos estudiantiles. De las movilizaciones surgieron organizaciones universitarias que buscaron mejorar las condiciones de los estudiantes chicanos y cuyas acciones repercutieron en el sistema educativo. A continuación se analizará la participación de los estudiantes dentro del movimiento chicano.

1.3 Las organizaciones estudiantiles

Los comienzos exactos de la corriente estudiantil del movimiento chicano son vagos e indefinidos; sin embargo, puede trazarse un inicio en la reunión que se llevó a cabo en la Universidad de Loyola en Los Ángeles durante el verano de 1966. La idea original de los patrocinadores católicos fue crear una asociación pacífica que ayudara a los jóvenes mexicanos americanos de clase media a ingresar a las universidades en el estado de California. Rápidamente, el movimiento excedió las intenciones originales y se salió de control.⁴⁹

La primera forma estudiantil del movimiento chicano coincidió con la creación de organizaciones de estudiantes en las universidades de California durante 1966 y 1967. En octubre de 1967 los estudiantes convocaron a la *Conferencia de La Raza* (La Raza Conference) que sirvió como un foro para expresar su descontento.⁵⁰ Como consecuencia de activismo generado por la conferencia, se crearon varias organizaciones entre las que se encontraron los

⁴⁸ J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 113.

⁴⁹ J. W. Moore, *op. cit.*, p. 277.

⁵⁰ J. W. Moore, *op. cit.*, p.

Estudiantes Mexicano Americanos Unidos (United Mexican American Students — UMAS), el *Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán* (MECHA), y la *Confederación Mexicano Americana de Estudiantes* (Mexican American Students Confederation — MASC). A éstas, con el tiempo, se sumaron otras de diversos puntos de la nación dentro de las cuales destacó la participación de la *Organización Juvenil Mexicano Americana* (Mexican American Youth Organization — MAYO) del estado de Texas

Estos grupos estudiantiles se dedicaban, al principio, a una variedad limitada de problemas en el campo de la educación, especialmente los relacionados con el aumento de estudiantes mexicano americanos en las universidades. Las demandas educativas versaron sobre la incapacidad del sistema para cubrir las necesidades de los grupos minoritarios. Hasta el momento la educación se había caracterizado por beneficiar a los estudiantes angloamericanos, pues estadísticamente sólo ellos accedían a la educación superior, mientras que la mayoría de los mexicanos terminaban por abandonar sus estudios de preparatoria. Los alumnos mexicanos se quejaban además de castigos corporales y maltrato psicológico por parte de los maestros por hablar español.

Los estudiantes chicanos decidieron participar activamente en la vida colectiva protestando de diversas maneras contra agravios como la brutalidad de la policía y la mala calidad de las instalaciones educativas en los barrios mexicanos.⁵¹ En todo el país, pero en especial en el sudoeste, se llevaron a cabo una serie de protestas y huelgas en las universidades y preparatorias que

⁵¹ *Ibid*, pp. 278 y 279.

culminaron en algunos casos con la aceptación de algunas de las demandas por parte de las autoridades educativas.

El supuesto que sirviera de plataforma para la creación de las agrupaciones de estudiantes fue el factor de movilidad social de la educación. Según argumentaban, la educación era el medio por el cual podían romper las barreras económicas para acceder a los medios que otros grupos poseían. Así las organizaciones juveniles pugnaban por reformas en el ámbito educativo que les proporcionaran las herramientas necesarias para mejorar en la escala social.

Las asociaciones estudiantiles se propusieron dos objetivos primordiales: 1) promover la creación de centros y departamentos de estudios chicanos en las universidades en los Estados Unidos,⁵² y 2) impulsar la adopción de programas de instrucción bilingüe bicultural en las escuelas primarias y secundarias que ayudaran a cubrir las necesidades de los estudiantes mexicanos americanos y sentaran las bases para su acceso a la educación superior.

La aparición del movimiento chicano representó un fenómeno revolucionario entre los jóvenes mexicano americanos. Los grupos estudiantiles participaron activamente, aunque no de forma exclusiva, en la creación de una ideología conocida como el *Chicanismo*. Aunque ecléctico, el *Chicanismo* ayudó a legitimar las acciones emprendidas por las diversas corrientes que conformaban el movimiento. Los siguientes apartados estarán destinados a resumir la visión del chicanismo y detallar los esfuerzos de las principales asociaciones de estudiantes.

⁵² Buscaban con esto que se estableciera una disciplina académica acreditada donde se pudieran llevar a cabo estudios serios sobre la historia y sociología de los mexicanos en Norteamérica. (R. Díaz de Cossío, *op. cit.*, p. 69.)

1.3.1 *El Chicanismo como ideología*

El chicanismo desafió el sistema de creencias de la sociedad mayoritaria acerca de la asimilación cultural y al mismo tiempo trató de reconstruir una nueva imagen de los mexicanos americanos. Los chicanos, al igual que los negros y los indios americanos, consideraban que las minorías en los Estados Unidos fueron tratadas como gente conquistada a las que se les obligó a abandonar su cultura. Así, en cada etapa de la relación, los mexicanos fueron vencidos por la sociedad angloamericana que las obligó a vivir en medio de la pobreza y de la degradación.

El chicanismo pone de relieve el hecho de que el mexicano americano se transformó en una mercancía económica, obligado a depender del trabajo agrícola migratorio o a vender su trabajo en los centros urbanos. A pesar de lo indispensable que fue su trabajo en el desarrollo económico del sudoeste, éste esfuerzo nunca se le reconoció.⁵³

El chicanismo incorporaba una explicación sobre la marginación cultural. Los chicanos argumentaban haber sido afectados por el esfuerzo de desarraigo y supresión de la cultura mexicana. A los mexicanos americanos se les negó el desarrollo de una vida cultural más autónoma, especialmente por lo que concierne al uso del castellano y el desarrollo de las artes. Esta última idea se reforzó por el hecho de que a los alumnos de escuelas públicas se les castigaba corporalmente por emplear el español.⁵⁴

La cultura chicana tiene su enfoque principal en el concepto de etnia. De esa forma, arguye que el racismo angloamericano niega al chicano su calidad

⁵³ J. W. Moore, *op. cit.*, p. 281.

⁵⁴ *Ibid*, pp. 282 y 283.

étnica, haciéndolo que se avergüence de su "mexicanidad". En tal virtud, la ascendencia mexicana, en vez de ser fuente de orgullo se convierte en símbolo de vergüenza y de inferioridad. El chicanismo, por lo tanto, intenta reconstruir el concepto que tienen los mexicano americanos de sí mismos (*La Raza*) por medio de exhortaciones al orgullo y a la cultura.

Mediante la ideología chicana se intentó ofrecer una nueva definición de la identidad mexicana americana basada en la experiencia histórica compartida. Con ello se buscó rebasar las vetas generaciones y las consideraciones de clases sociales. De esa forma, la historia común y los antecedentes étnicos de *La Raza* se convirtieron en las razones para ejercer la acción política, lograr el progreso económico y alcanzar una reorientación de su identidad cultural.⁵⁵

Se volvió de primordial importancia la necesidad de llegar a un entendimiento histórico de la experiencia chicana con el fin de plasmar un futuro para *La Raza* en los Estados Unidos. El principio para entender su experiencia se enfocó en cuestiones subjetivas como la enajenación, la etnicidad, la identidad, las clases sociales y e incluso el nacionalismo. De estas perspectivas emergió una nueva agenda política.⁵⁶

La nueva generación de mexicanos americanos, que para entonces era en su mayoría urbana, había experimentado el rechazo social al igual que sus padres, pero a diferencia de ellos, se sentía ideológicamente preparada para enfrentar las desigualdades sociales. Por esa razón, decidieron enfrentarse a las

⁵⁵ *Ibid*, p. 284.

⁵⁶ D. Maciel, *op.cit.*, p. 240

instituciones públicas a través de boicots, huelgas, ocupaciones y luchas callejeras.

El ideal chicano no se basó en el individualismo pues asumía que los problemas debían resolverse de forma realista dentro de lineamientos colectivos. Por esa razón, los estudiantes buscaron asociarse en defensa de sus derechos. Los grupos estudiantiles chicanos nunca rechazaron los métodos comunes de actividad política, como el sufragio. Pero, al no mostrar aquellos su eficiencia, decidieron tomaron otras formas de confrontación para lograr acceso político. A continuación se analizan estas acciones emprendidas por los estudiantes.

1.3.2 *UMAS y las protestas escolares en el Este de los Ángeles*

Durante la etapa formativa del movimiento estudiantil chicano la organización que influyó mayormente en la creación de otros grupos fue la de *Estudiantes Mexicano Americanos Unidos* (UMAS). A principios de 1967, los alumnos de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) comenzaron a reunirse con el propósito de encontrar soluciones conjuntas a los problemas que enfrenaban como el racismo y la marginación en las universidades. A este grupo inicial se unieron estudiantes del Colegio Comunitario del Este de los Ángeles, de la Universidad de Loyola y del Colegio Estatal de California.

Se organizó una primera conferencia de las que resultó un plan de acción que incluía la lucha contra el racismo, el apoyo a la huelga campesina de Cesar Chavez y el establecimiento de programas de estudios chicanos en las universidades. Los asistentes a la conferencia también votaron a favor de que la asociación se concentrara en las siguientes áreas: una reforma educativa que

ofreciera mayor acceso de estudiantes chicanos, mayor participación comunitaria y planeación de actividades sociales.⁵⁷

Durante los siguientes meses, la UMAS encabezó varias conferencias que culminaron en la creación de una coalición central con una estructura coordinada en diversos capítulos. Así dentro de UMAS se agruparon estudiantes con ideologías distintas que iban desde los mas moderados que buscaban cambios sin confrontación, hasta los más radicales nacionalistas inspirados en el chicanismo.⁵⁸

Como parte integral de su servicio comunitario, UMAS buscaba persuadir a los estudiantes de preparatoria de continuar con su educación, pues estaban concientes del alto índice de chicanos que abandonaban sus estudios por falta de recursos e incentivos.⁵⁹ Por esta razón, UMAS decidió participar en las protestas masivas de estudiantes en el Este de los Ángeles a principios de 1968.⁶⁰

La mañana del 3 de marzo de 1968, los estudiantes de la Preparatoria Lincoln, con mayor número de mexicanos en el Este de los Ángeles, abandonaron las aulas para salir a las calles acompañados por el profesor Sal Castro en protesta por la segregación, discriminación y perjuicio que consideraban había en su contra. Al grupo inicial de mil alumnos se añadieron por la tarde de ese mismo día nueve mil jóvenes provenientes de las preparatorias Roosevelt, Garfield, Wilson y Belmont y miembros de las organizaciones UMAS y Boinas Cafés.

⁵⁷ A. Navarro, *op. cit.*, p. 57.

⁵⁸ *Loc. cit.*

⁵⁹ El índice de deserciones mostraba que uno de cada cuatro estudiantes de origen mexicano terminaba satisfactoriamente los grados de la preparatoria.

⁶⁰ Para principios de la década de los sesenta, el este de la ciudad de los Ángeles era el barrio más grande de mexicanos americanos con una población de aproximadamente 100 000. Algunos estimados indican que los salarios de los mexicanos correspondían a dos terceras partes de los salarios promedios. (National Latino Communication Center, *Chicano. History of Mexican American Civil Right Movement. Taking Back the Schools*, (video) Episode 3, 1996.)

Sus demandas, resultado de una encuesta que habían realizado con anterioridad, se resumían básicamente en cuatro: educación bilingüe, cursos sobre la cultura mexicana, contratación de maestros mexicano americanos y más recursos para mejorar las instalaciones educativas. Los estudiantes trataron de presentar la lista de peticiones ante los miembros de la mesa directiva del Distrito Escolar de los Ángeles, pero ésta los rechazó.⁶¹

Las protestas continuaron y la tensión aumentó. Las autoridades escolares comenzaron a presionar a los estudiantes; los amenazaron con suspenderlos y quitarles las becas para la universidad; pero eso no dio resultado. Los estudiantes buscaron apoyos entre sus compañeros, maestros, padres de familia y la comunidad en general; con ello trataron de reunir esfuerzos para cambiar las condiciones no sólo en las preparatorias sino en las escuelas primarias y secundarias del barrio. Por su parte, los miembros de la mesa directiva, concientes de que se enfrentaban por un lado a la frustración de una minoría y por el otro a la oposición política de la mayoría, pensaron que no debían tomar partido.⁶²

El conflicto que comenzó como una simple protesta, pronto escaló por lo que las autoridades educativas decidieron llamar a la policía con el fin de

⁶¹ La encuesta reflejaba las condiciones de los estudiantes mexicanos. Los niños se sentían avergonzados de su propia cultura y de sus padres lo que generaba un creciente odio que afectaba a toda la comunidad. Los estudiantes mexicanos eran rezagados a cursos vocacionales y se dejaba las materias académicas para los estudiantes anglos. Los protestantes sostenían que desde la década de los veinte los niños habían sido segregados y puestos en escuelas para mexicanos. Los maestros les inculcaban que debían ser obreros y campesinos y hacían lo posible para sacarlos de las escuelas tan pronto como podían. (National Latino Communication Center, *Chicano. History of Mexican American Civil Right Movement. Taking Back the Schools*, (video) Episode 3, 1996.)

⁶² *Loc cit.*

mantener el orden. Hubo resistencia y brutalidad.⁶³ Los estudiantes fueron catalogados de subversivos, golpeados y puestos en prisión, lo que orilló a los padres de familia a tomar parte en el conflicto.

Los padres de los afectados solicitaron una reunión con los miembros de la mesa directiva a fin cesar la represión. En un principio la audiencia les fue negada, pero posteriormente se sentaron a dialogar. Después de la intervención de los padres, aparentemente todo se calmó. Los estudiantes regresaron a la escuela. Los padres de familia y maestros por su parte comenzaron a reunirse de forma regular con la mesa directiva.

En junio de 1968, policías del condado de los Ángeles arrestaron a los principales líderes estudiantiles involucrados en la protesta. Como resultado de los arrestos se desató una ola de temor, pues de ser consignados, los trece alumnos enfrentarían sentencias hasta de 66 años por los cargos de conspiración y boicot. La policía liberó finalmente a los estudiantes pero levantó cargos en su contra ante un tribunal local.

Por su parte, el distrito escolar destituyó a Sal Castro como profesor acusado de conspirar contra la institución. Los padres buscaron la forma de reinstalar a Castro para lo que nuevamente se acercaron a la mesa directiva. Después de muchos días de tensión en los que los padres ocuparon la sala de juntas, la mesa directiva votó a favor de la restitución de Castro.

Durante los siguientes dos años Castro y los 13 líderes estudiantiles enfrentaron imputaciones legales en su contra. El caso fue descartado finalmente

⁶³ La policía disparó de muerte a un destacado periodista mexicano y se registraron daños en propiedad ajena. (J. W. Moore, *op. cit.*, p. 153.)

por un tribunal de apelaciones que basó su resolución final en los derechos constitucionales de libertad de expresión, libertad de asamblea y libertad de petición.

El episodio en el Este de los Ángeles significó la primera batalla urbana y el comienzo de muchos movimientos estudiantiles en todo el país. El éxito de esta protesta en particular fue demostrar que los estudiantes podían auxiliarse de los padres y maestros para que las autoridades educativas los escucharan. Además, el caso enfocó la atención pública sobre los mexicanos americanos dentro en el ámbito educativo.⁶⁴

1.3.3 Organizaciones juveniles de barrio: las Boinas Cafés

Al igual que los grupos estudiantiles, las organizaciones de barrio contribuyeron de forma importante al movimiento chicano. En lugar de favorecer reformas en las universidades y preparatorias, estos grupos buscaron transformar las condiciones sociales y económicas de los distritos vecinales con mayor porcentaje de mexicanos americanos.

Así, las organizaciones de barrio chicanas estuvieron formadas por jóvenes que en su mayoría no eran estudiantes sino miembros de pandillas. Las pandillas tuvieron su origen precisamente en los barrios, y en muchos casos en donde los jóvenes salían de familias disfuncionales, éstos se habían convertido en un símbolo de seguridad, identificación y familiaridad. Los pandilleros conocían el valor de la estructura organizativa que les proporcionó un instrumento eficaz de politización.

⁶⁴ *Loc. cit.*

Las organizaciones de barrios chicanos reprodujeron los símbolos, la retórica, las tácticas y las estrategias de confrontación directa de su contraparte en el movimiento de derechos civiles negro.⁶⁵ Entre las organizaciones juveniles más sobresalientes estuvieron la *Organización de Defensa Latinoamericana* (Latin American Defense Organization - LADO) de Obed Gómez en Chicago y la *Organización Nacionalista Mexicana Americana* (Mexican American National Association -- MANO) de Beto Martínez en San Antonio; pero sin duda la más destacada fue la conocida con el nombre de *Boinas Cafés*.

Las Boinas Cafés fueron constituidas en 1967 en la ciudad de los Ángeles por David Sánchez y surgieron primordialmente de dos estructuras previas: el club de servicio comunitario conocido como *Ciudadanos Jóvenes a favor de la Acción Comunitaria*, que apoyó la huelga campesina de Cesar Chavez, y la *Patrulla de Alerta* que tenía como objetivo la defensa del barrio.⁶⁶ A lo largo de su existencia, las Boinas Cafés impulsaron la creación de varias secciones, publicaron el periódico *La Causa* y establecieron con éxito una clínica de salud.

El programa inicial de las Boinas Cafés incluía asuntos como vivienda, cultura, educación y empleo. Esos mismos aspectos fueron retomados en 1972 cuando adoptaron un plan de acción concreto conocido como "Políticas Nacionales de las Boinas Cafés". Aunque no desarrollaron una ideología propia, el chicanismo y el ideal de Aztlán fueron sus principales estandartes.

Las Boinas Cafés fueron la vertiente más radical del movimiento chicano. Convencidos de su misión histórica, participaron en numerosas protestas y

⁶⁵ A. Navarro, *op. cit.*, pp. 60 y 61.

⁶⁶ Rodolfo Acuña, *Occupied America: The Chicano Struggle towards Liberation*, New York, Canfield Press, 1972, p. 337, cit. por A. Navarro, *op. cit.*, p. 62.

actividades de movilización dentro de las cuales destaca las huelgas estudiantiles del Este de los Ángeles,⁶⁷ *las Conferencias de Liberación Juvenil* organizadas por Gonzales y la formulación de “El Plan Espiritual de Aztlán”. Con ayuda de otras organizaciones crearon en 1969 el *Comité Nacional de Moratoria Chicana* con el fin protestar contra la guerra de Vietnam.⁶⁸

Finalmente, la organización se disolvió en 1972 por problemas internos de faccionalismo y lucha por el poder. Su importancia dentro del movimiento chicano radicó en su capacidad de atraer a la juventud, especialmente a los miembros de pandillas urbanas, con la finalidad de realizar acciones concretas a favor de su comunidad.

1.3.4 *La Organización Juvenil Mexicano Americana (MAYO)*

En San Antonio, Texas, José Ángel Gutiérrez, Mario Compeán, Nacho Pérez y Willie Velásquez desarrollaron un programa conocido con el nombre de “Proyecto del Jardín de Invierno” cuyo propósito fue utilizar los recursos humanos y económicos disponibles en beneficio de los residentes del Sur de Texas, y para el cual obtuvieron apoyos de la fundación Ford y de los programas federales VISTA y OEO. De ese proyecto social surgió más adelante la *Organización Juvenil Mexicana Americana* (Mexican American Youth Organization -- MAYO).⁶⁹

⁶⁷ David Sánchez fue uno de los 13 líderes arrestados en junio de 1968. (National Latino Communication Center, *Chicano. History of Mexican American Civil Right Movement. Taking Back the Schools*, (video) Episode 3, 1996.)

⁶⁸ El 29 de agosto de 1970 el Comité organizó la marcha más importante dentro del movimiento chicano a la que asistieron más de 25 000 personas. (National Latino Communication Center, *Chicano. History of Mexican American Civil Right Movement. Taking Back the Schools*, (video) Episode 3, 1996.)

⁶⁹ El Sur de Texas se caracterizaba por tener los barrios más pobres de mexicanos en todo el país. (J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 128.)

Las primeras acciones de MAYO estuvieron encaminadas a organizar a los habitantes de los barrios mexicanos americanos en Texas para mejorar la calidad de vida y para lo cual ofrecieron apoyo con el fin de desarrollar liderazgos locales. Los estatutos de esta asociación civil brindaron un marco de referencia para la participación ciudadana en áreas como la educación, el bienestar social y derechos civiles, así como el combate a la delincuencia juvenil y la discriminación étnica.⁷⁰

Bajo el marco legal de asociación no lucrativa, las acciones de MAYO estuvieron restringidas a actividades educativas y de caridad. Sin embargo, en la práctica, los dirigentes intentaron acceder por medios convencionales e inusuales a la arena política. A fin de influir de forma directa en los procedimientos administrativos que afectaban a la comunidad mexicana americana, los líderes de la organización se propusieron metas definidas en los ámbitos económicos, sociales y educativos.

En lo que respecta a la educación pública, la organización buscó “obtener el control local de los distritos escolares o de las escuelas con el fin adaptar las instituciones a las necesidades de la comunidad [chicana] en lugar adaptar a los estudiantes a la escuela”. Asimismo, buscó “mejorar el plan de estudios, la calidad de la educación, las actitudes de los administradores y maestros, los medios de financiamiento y los métodos de instrucción”.⁷¹

La reforma educativa recibió la mayor atención pues el liderazgo consideró que ésta era la necesidad sobresaliente de los mexicanos americanos en Texas.

⁷⁰ A. Navarro, *op. cit.*, p. 90.

⁷¹ Cit. por A. Navarro, *op. cit.*, p. 90.

Para Compeán la campaña educativa era, además, una estrategia para atraer la atención pública:

Por alguna razón la educación era una prioridad para cada familia chicana en el estado. También más allá de Texas. Así que esa era la ruta más segura para nosotros, porque podía convencer a los chicanos, especialmente a los padres, de que uno de nuestros mayores objetivos era el de ayudar al mayor número de Chicanos posible para que pudieran tener una buena educación... así nuestros apoyos aumentarían. Esta es la razón por la que desde 1967 a 1969... MAYO se concentró en su totalidad en el área educativa.⁷²

Según Gutiérrez, MAYO utilizó la educación también como un medio para organizar a la comunidad:

La gente estaba preocupada por la educación. La educación ofrecía la retórica y la panacea que nuestra gente había estado buscando a lo largo de la historia... Así que cuando MAYO fue a las comunidades, la educación era la forma más sencilla de argumentar y discutir... La educación era simplemente un asunto que era aceptado por la comunidad. Así que la usamos.⁷³

Durante 1969 MAYO organizó protestas contra prácticas discriminatorias en las escuelas,⁷⁴ la más exitosa de las cuales se realizó en Crystal City. Al igual que en otras protestas, los estudiantes en Crystal City apoyados por MAYO emplearon como táctica la presentación de una lista con sus demandas dentro de las cuales destacaban el fin al castigo corporal y necesidad de implementar programas bilingües y biculturales.⁷⁵ Los boicots a las escuelas dieron resultado pues reforzaron la imagen activista de la organización lo que facilitó su crecimiento.

⁷² *Ibid*, p. 91.

⁷³ *Loc. cit.*

⁷⁴ De 1968 a 1970 MAYO organizó 39 protestas estudiantiles. (A. Navarro, *op. cit*, p 133.)

⁷⁵ A. Navarro, *op. cit*, p 134.

En el ámbito político, los líderes de MAYO apoyaron la candidatura de Compeán para la alcaldía de San Antonio en 1969, para lo cual buscaron su registro como partido político. De las gestiones realizadas surgió en 1970 *El Partido de la Raza Unida de Texas (LRU)*⁷⁶ De esa forma, MAYO trascendió de una simple organización estudiantil a la formación de un partido político con una estructura y militancia definida que se expandió al resto de la nación.

1.3.5 *El Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán (MECHA)*

UMAS, MAYO y las Boinas Cafés fueron organizaciones de estudiantes y jóvenes del barrio, que a pesar de sus diferencias en enfoques y estrategias, ayudaron con acciones individuales y colectivas a conformar el movimiento juvenil chicano. Una instancia específica de cooperación entre ellas fue su participación en la *Conferencia Nacional de Liberación Juvenil Chicana* organizada por la *Cruzada por la Justicia* de Rodolfo Gonzáles en marzo de 1969 en la ciudad de Denver, Colorado. Durante esta conferencia, a la que asistieron más de 2000 jóvenes de todo el país, se adoptó el “Plan Espiritual de Aztlán” que se convirtió en el manifiesto más importante del Movimiento.

El “Plan Espiritual de Aztlán” promovía el nacionalismo cultural basado en el concepto de Aztlán, el territorio del que históricamente se consideraban herederos y del cual habían sido arrebatados por los migrantes europeos. A través de él los estudiantes convocaban a los chicanos, “la raza de bronce”, a hacer uso de su nacionalismo para activar la organización y movilización de las masas contra la

⁷⁶ R. Díaz de Cossío, *op. cit.*, p. 63.

dominación angloamericana y a favor de la independencia social, económica, cultural y política.⁷⁷

El manifiesto convenía en varias metas comunes como eran: la búsqueda de la unidad social de la *Raza*; el control económico y autodeterminación de las comunidades (pueblos y barrios); la apropiación de valores culturales y la promoción de una educación significativa en la que se resaltarán la historia, cultura, educación bilingüe y contribuciones de la *Raza*. Para lograr este último objetivo, los estudiantes proponían obtener el control comunitario de las escuelas públicas.⁷⁸

La Conferencia tuvo una impresión notable en los estudiantes, especialmente en los jóvenes californianos quienes regresando de Denver convocaron a una reunión en la Universidad de California en Santa Bárbara.⁷⁹ Cientos de estudiantes se reunieron para plantear “un curso de acción enfocado al nacionalismo chicano”.⁸⁰ Como resultado, se elaboró “El Plan de Santa Bárbara” con el que se creó el *Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán* (MECHA).

“El Plan de Santa Bárbara” funcionó como un programa de acción orientada a obtener acceso y reformar las instituciones de educación superior en California. Los jóvenes habían llegado a la conclusión de que se necesitaba una transformación profunda en todas las etapas educativas para que los mexicanos americanos pudieran acceder a los estudios universitarios. Por esa razón la retórica del plan enfatizaba la necesidad de una reforma en tres áreas: a) la

⁷⁷ “El Plan Espiritual de Aztlán”, en Thomas P. Carter y Roberto D. Segura, *Mexican Americans in School, A Decade of Change*, New York, College Entrance Examination Board, 1975, apéndice A, pp. 393-396.

⁷⁸ *Loc. cit.*

⁷⁹ A. Navarro, *op. cit.*, p. 68.

⁸⁰ J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 122.

implementación de reformas administrativas en la primaria, secundaria y preparatoria, b) la incorporación de un plan de estudios bilingüe- bicultural, c) el acceso a la educación superior.⁸¹

El surgimiento de MECHA significó un giro en el activismo chicano de finales de la década de los sesenta, pues incorporó las organizaciones estudiantiles más importantes (UMAS, MAYO, y MASC) dentro de un solo organismo. La adopción del nombre señaló un nuevo nivel de conciencia política entre los estudiantes y constituyó la etapa final de transformación pues agrupaba en una sola estructura al movimiento estudiantil. Con ello se buscó consolidar y fortalecer al sector estudiantil y expandir su operatividad en la política nacional.

MECHA se convirtió en una plataforma por medio de la cual los jóvenes podían operar en el ámbito nacional. El propósito fundamental de MECHA fue ofrecer un espacio dentro del cual los estudiantes pudieran organizarse en torno a los asuntos de trascendencia dentro de sus comunidades tanto dentro como fuera de las universidades. También funcionó como un centro de entrenamiento para los jóvenes estudiantes.⁸²

1.4 Repercusiones políticas del movimiento chicano

El movimiento chicano no sólo logró la integración del sector estudiantil, sino que modificó la actividad política de las organizaciones mexicanas americanas tradicionales. El activismo revitalizó las viejas organizaciones

⁸¹ *Loc. cit.*

⁸² <http://www.mecha.org>

(LULAC, MAPA, PASSO Y CSO), y al mismo tiempo influyó en la aparición otras nuevas.

La campaña de trabajadores agrícolas de Cesar Chavez, las denuncias legales de Reies Tijerina y los esfuerzos de movilización de "Corky" Gonzales, proporcionaron una invaluable capacitación a la nueva generación de líderes que surgió de las agrupaciones estudiantiles. Éstas a su vez sirvieron de plataforma para lanzar nuevas campañas políticas.

A partir del movimiento chicano nació en 1968 el *Fondo Mexicano Americano para la Defensa Legal y la Educación* (Mexican American Legal Defense Educational Fund -- MALDEF) que durante los primeros diez años de existencia participó de forma muy activa en salvaguardar los derechos educativos y legales de la comunidad mexicana americana.⁸³ También aparecieron algunos grupos vecinales como las *Comunidades Organizadas para el Servicio Público* (Communities Organized for Public Service, COPS) establecida en 1973, y varios otros centros culturales como el *Centro Cultural de Guadalupe* y el *Centro Aztlán* en San Antonio.⁸⁴

Otra consecuencia de largo plazo del activismo chicano fue la creación de partidos políticos. En especial, *La Raza Unida* (LRU), fue el partido que recibió más publicidad. Desde su inicio en 1970, LRU obtuvo algunas victorias importantes pues logró ocupar algunos lugares en los Consejos Escolares y en el cabildo de las ciudades de Cotulla, Carrizo Springs y Crystal City. Aún en los

⁸³ La participación de MALDEF en la promoción y defensa de derechos educativos será analizada con detalle en el apartado *Las organizaciones legales mexicanas americanas* en el tercer capítulo.

⁸⁴ Carlos H. Arce, "La población chicana: diversidad y perfil demográfico, implicaciones para la encuesta nacional", en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, p. 198.

lugares donde no obtuvo representación alguna, el partido logró presencia y reconocimiento de los ciudadanos.

El partido trató de agrupar a las diversas corrientes de militancia chicana, pero a la larga ese objetivo le produjo escisiones al interior y motivó la separación de Cesar Chavez y George McGovern en 1972. Cuando LRU intentó extenderse en el ámbito nacional se generaron mayores tensiones dentro del grupo: la facción de Colorado representada por Corky Gonzales comenzó a tener diferencias profundas con José Ángel Gutiérrez, fundador del partido.⁸⁵

Los conflictos culminaron finalmente en la disolución del partido.⁸⁶ A pesar de ello, la existencia de este partido significó para la militancia chicana un intento por sensibilizar el sistema político norteamericano. Además, LRU representó para los líderes chicanos un escaparate al exterior y para la comunidad mexicana americana, una forma de ganar control sobre sus propias entidades.⁸⁷

Conclusiones

Aunque heterogéneo, el movimiento chicano logró crear conciencia sobre las condiciones, necesidades y carencias socioeconómicas de las comunidades mexicanas en los Estados Unidos. Cada expresión particular del movimiento fue capaz de negociar los apoyos políticos a través de estrategias definidas como la movilización de masas vía boicots, marchas, huelgas de hambre y el cabildeo.

⁸⁵ Gonzales propuso utilizar al partido para politizar a la comunidad mexicana americana lo que para Gutiérrez significó una desapego de las metas originales del partido sobre representación local. (J. W. Moore, *op. cit.*, p. 154.)

⁸⁶ J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 131 y R. Díaz de Cossío, *op. cit.*, p. 63.

⁸⁷ J. W. Moore, *op. cit.*,

Aunque no todas las corrientes del movimiento tuvieron el éxito esperado, contribuyeron a la formación de una identidad chicana en la que se introdujeron elementos progresistas.

En especial, fueron las organizaciones estudiantiles las que le dieron forma y una expresión concreta al movimiento. Al resaltar los conceptos de cultura y lenguaje, se moldeó la ideología nacionalista. De esa forma, el chicanismo proporcionó al movimiento una ideología que aunque laxa ayudó a la construcción de una identidad cultural.

El movimiento chicano en general y las organizaciones estudiantiles en particular ayudaron a sentar las bases en la reforma educativa. Así entre 1966 y 1972 se sentó un precedente muy importante para las demandas de orden educativo, en especial en lo que se refiere a la implementación de programas de educación bilingüe-bicultural en los Estados Unidos.

Las protestas estudiantiles consolidaron así una estrategia de presión en la que los consejos escolares, mesas directivas y autoridades educativas se vieron forzados a escuchar sus demandas. Precisamente el hecho de que las protestas fueran organizadas por los estudiantes mismos ayudó a legitimar las propuestas entre las que se incluían mejores programas de educación y mayores recursos administrativos.

En ese sentido las demandas de los estudiantes evidenciaron las carencias de las minorías y la incapacidad del sistema de ofrecer una educación de calidad. Se hizo evidente la necesidad de adoptar programas y planes de estudio en los que se considerara la lengua y cultura de los alumnos, la contratación de maestros mexicanos, y mayores recursos para mejorar las instalaciones educativas.

El movimiento estudiantil chicano fue precursor de la educación bilingüe pues los jóvenes, ya fuera por medios pacíficos o por métodos más radicales, lograron concientizar a las autoridades educativas en torno a sus necesidades. Las demandas de los estudiantes mexicanos americanos se unieron a una espiral más amplia de transformación en la que se encontraban las decisiones de la Suprema Corte y del Congreso y el Ejecutivo Federal en pro de una política educativa más favorable a las minorías.

LA POLÍTICA FEDERAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

En 1963 se estableció formalmente el primer programa experimental bilingüe en la escuela primaria Coral Way en el condado de Dade, Florida. El éxito del programa se dio a conocer por medio de artículos en periódicos y revistas a través del país y cientos de visitantes fueron a Miami a observar este nuevo programa.¹ Como consecuencia, los programas de este tipo comenzaron a generar una moda esporádica y desorganizada en respuesta de las demandas de los grupos locales y las solicitudes de los padres de familia.

Un año después, las enmiendas que se realizaron a la Ley sobre Derechos Civiles marcaron el inicio de un cambio de actitud social generalizada menos negativa sobre los grupos étnicos minoritarios e incrementó la tolerancia sobre el uso de sus idiomas.² Durante los siguientes años, la presión del movimiento estudiantil chicano y otros grupos mexicanos americanos persuadió al gobierno federal sobre la necesidad de intervenir directamente en la educación pública.

El gobierno federal que anteriormente había prohibido el uso de otros idiomas dio un giro radical a su postura al promover la educación bilingüe . Así la apertura en esta materia procedió de dos formas: una permisiva, y la otra

¹ Ricardo Fernández, "La educación bilingüe: ideología, legislación y litigio", en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México. Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 417 y 418.

² Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p 168.

coercitiva.³ Por un lado, el Congreso permitió y promovió el establecimiento de programas con la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe en 1968 que autorizó un presupuesto federal y otorgó asistencia. Ésta y otras leyes tenían el propósito de otorgar ayuda financiera a los distritos escolares para compensar las desigualdades de los sectores sociales menos favorecidos.

Por el otro lado, el ejecutivo y los tribunales federales⁴ obligaron a los distritos escolares a crear planes que incorporaran el idioma materno de los estudiantes como parte de la política a favor de los derechos civiles de los individuos independientemente de su raza, color y credo.⁵ Por parte del ejecutivo la política a favor de la educación bilingüe fue parte de una campaña contra la discriminación que encontró en las averiguaciones del Departamento de Educación y los informes de la Comisión de Derechos Civiles los argumentos necesarios tomar medidas administrativas contra los distritos escolares.

La participación de legisladores y educadores mexicanos americanos en la presentación de proyectos de ley ante el Congreso, por una parte; y el apoyo que ofrecieron los educadores y las organizaciones chicanas para la elaboración de informes sobre la calidad de educación de los niños mexicanos americanos, por la otra; fueron fundamentales para avanzar la política en favor de la educación bilingüe. Este capítulo tiene por objeto identificar y analizar las acciones que los

³ Padilla, Raymond V., "Federal Policy Shifts and the Implementation of Bilingual Education Programs", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, p. 91.

⁴ El análisis sobre la participación del poder legislativo se presenta en el tercer capítulo.

⁵ James J. Lyons, "The Past and Future Directions of Federal Bilingual Education Policy" en Colin Baker y Ofelia García (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education, A Reader Extending the Foundations*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 3.

mexicanos americanos emprendieron para tratar de influir la política federal educativa.

En el primer apartado se mencionan las posturas que el gobierno federal mantuvo con respecto a la instrucción pública bilingüe y el cambio generado a partir de la década de 1960 cuando éste intervino directamente en la política educativa a través de la designación de presupuesto. En el segundo, se examina los antecedentes que llevaron al Congreso a aprobar la Ley de Educación Bilingüe en 1968 y sus las repercusiones posteriores de esta legislación. A continuación se analiza la participación del Ejecutivo Federal en la política de educación bilingüe como parte de la promoción de los derechos civiles; seguido por la intervención de la Comisión de Derechos Civiles al elaborar los reportes sobre las condiciones educativas de los mexicanos americanos. En el cuarto apartado se revisan las reformas a la ley de educación bilingüe dentro del período estudiado. Para finalizar, se apuntan una serie de conclusiones que evalúan la efectividad de la política de educación bilingüe para satisfacer las necesidades de los estudiantes mexicanos americanos.

2.1 Posturas del gobierno federal en materia de educación bilingüe

2.1.1 El período de consentimiento

Durante el período de colonización, la educación bilingüe en los Estados Unidos fue una constante aunque no hubo legislación al respecto. Así, a lo largo de los siglos XVIII y XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, la diversidad lingüística en los Estados Unidos fue generalmente aceptada y la presencia de diferentes idiomas permitida. Ejemplo de ello fueron las escuelas anglo-germanas

en Ohio, Pennsylvania, Missouri, Minnesota y Wisconsin. Los idiomas empleados con frecuencia fueron: alemán, noruego, sueco, polaco y francés. En el territorio de Louisiana, existieron escuelas bilingües con instrucción en inglés y francés.

La apertura se debió en parte a la competencia entre en las escuelas públicas y privadas por atraer mayor número de estudiantes. Otro factor considerable que propició la actitud permisiva con respecto a la utilización de la lengua materna en la educación fue el aislamiento de las escuelas en zonas rurales.⁶

En el suroeste, la permisión del uso de otros idiomas no fue tan aceptada.⁷ En los territorios que originalmente pertenecieron a la corona española, los misioneros católicos fundaron las primeras escuelas. Este tipo de escuelas privadas o parroquiales jugaron un papel predominante durante este período.⁸ Existían también escuelas públicas que habían sido creadas por los cabildos o ayuntamientos locales con los impuestos de los pobladores.⁹

Después de la anexión de estos territorios en 1848, aunque con reservas del nuevo gobierno, la instrucción en español continuó pues inicialmente las actividades de las escuelas parroquiales y el derecho de los pobladores estuvieron garantizadas por el Tratado Guadalupe Hidalgo. Con el paso de los años, los mexicanos que se quedaron sufrieron violentos despojos y abusos al tratar de

⁶ C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd,1996, p. 166.

⁷ La excepción fueron los indios americanos a quienes se les obligó a emplear sólo inglés en la instrucción infantil.

⁸ Gary D. Keller y Karen S. Van Hooft, "A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education in the United States", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (edits.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982.

⁹ Hinojosa, Gilberto, "Reseña histórica de la educación de los mexicano-americanos y su historiografía", en *Chicanos, el orgullo de ser*, Memoria del Encuentro Chicano, México, UNAM, 1992, cit por R. Díaz de Cossío, *op.cit.*, p. 154.

defender su legítimo derecho sobre la tierra. Esto generó movimientos de resistencia al patrón de subordinación social, político, económico y cultural que impuso el gobierno federal en su afán por consolidar los territorios conquistados y de establecer un control político en toda la nación. A finales del s XIX las escuelas privadas y parroquiales perdieron fuerza y fueron reemplazadas por las escuelas públicas que desarrollaron sus propios programas.

2.1.2 *El período de prohibición*

Durante las primeras dos décadas del siglo XX hubo un cambio en la actitud sobre la educación bilingüe en los Estados Unidos. El número de inmigrantes incrementó de forma dramática, lo que ocasionó sobre cupo en los salones de clase. El desconocimiento del idioma inglés comenzó a verse como una fuente de preocupación social, política y económica. Por ello, el apoyo público a los programas bilingües disminuyó radicalmente.

El gobierno federal lanzó una política de americanización mediante la aprobación de la Ley de nacionalidad (Nationality Act, 1906). La posición del gobierno puede verse reflejada en la declaración del presidente Theodore Roosevelt en 1917: "Será no sólo un infortunio pero un crimen perpetuar las diferencias de lenguaje en un país..."¹⁰ En 1919, la Oficina de Educación adoptó una resolución en la que recomendaba a todos los estados a emplear el idioma inglés como único medio de instrucción en las escuelas primarias. Por su parte, el

¹⁰ C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p 360.

Congreso aprobó la regulación de asistencia obligatoria a las escuelas públicas y eliminó los fondos públicos para las escuelas eclesiásticas.

Asociados con la política federal se encontraron otros factores como el nacionalismo y aislacionismo de la sociedad norteamericana. Al finalizar la Primera Guerra Mundial, se generó entre la población en los Estados Unidos un sentimiento anti-germánico que reforzó las políticas de monolingüismo y asimilación cultural.¹¹ Teorías científicas acrecentaron la xenofobia y fomentaron la segregación y los estereotipos de los inmigrantes, especialmente de los mexicanos.¹²

El período entre guerras refrendó el abandono total de la educación bilingüe. La mayoría de los estados aprobaron de políticas educativas de instrucción sólo en inglés.¹³ Incluso en Puerto Rico, a pesar de la resistencia de la población, el gobierno federal reconoció el idioma inglés como único medio de enseñanza. Ante tales circunstancias, los ciudadanos mexicanos americanos decidieron participar políticamente por los medios convencionales sin confrontar la política del gobierno federal.

¹¹ *Ibid*, p. 168 y D. Keller, art. cit., p

¹² R. Díaz de Cossío, *op.cit.*, p.

¹³ La política restrictiva tuvo un pequeño paréntesis originado por la decisión de la Suprema Corte de Justicia en el caso Meyer v. Nebraska. La Suprema Corte estableció que la prohibición del uso o enseñanza de una lengua extranjera era anticonstitucional; también indicó que la constitución permitía provisiones estatales que requirieran la instrucción en inglés en escuelas públicas y privadas. En el fondo la decisión no transformó la política restrictiva. (C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd,1996, , p 168)

2.1.3 *El inicio de la etapa de autorización*

Después de la Segunda Guerra Mundial la opinión pública en torno al aprendizaje de otros idiomas cambió nuevamente. Este renovado interés se debió a dos factores principales: por un lado, la experiencia bélica demostró la incapacidad de los soldados para comunicarse con sus aliados, lo que motivó al comisionado de Educación, Earl Mc Grath, a promover el programa de Lenguas Extranjeras en las Escuelas Primarias (FLES). Por otro, los veteranos de grupos minoritarios se sensibilizaron sobre las injusticias de la sociedad americana y sobre su posición como ciudadanos de segunda clase.

Durante la Guerra Fría, y en especial el lanzamiento del Sputnik, generó un debate en la opinión pública norteamericana sobre la calidad de educación a nivel nacional. En 1958 el Congreso aprobó la Ley de Educación y Defensa Nacional, que promovía el aprendizaje de lenguas extranjeras en las escuelas primarias, preparatorias y universidades. Esto, por una parte, permitió al gobierno federal intervenir directamente en la política educativa mediante la designación de presupuesto; y, por el otro, ayudó a crear una actitud un poco más tolerante sobre el uso de otros idiomas,¹⁴ que fue aprovechada por las organizaciones mexicanas americanas para incluir dentro de sus demandas mejores condiciones educativas.

En el decenio de 1960 el gobierno federal por primera vez proporcionó apoyo financiero directo para la instrucción en las escuelas públicas¹⁵ como parte

¹⁴ *Loc. cit.*

¹⁵ La constitución no señala a la educación como responsabilidad de los poderes federales. Cada estado tiene el derecho y la obligación de organizar y dirigir su sistema educativo en forma autónoma, siempre dentro de las garantías constitucionales. Cada condado y municipio establecen las características y políticas dentro de los distritos escolares. Sin embargo, el gobierno

de una política de asistencia conocida como *War on Poverty* (Guerra contra la pobreza). Las escuelas públicas no habían logrado captar al total de la población en edad escolar y se calculaba que en 1960 había más de un millón y medio de niños para los cuales no se disponía de aulas. Ese año el déficit presupuestal en el ámbito educativo se calculó entre seis y nueve millones de dólares.¹⁶

En 1965 se expidió la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act -- ESEA) con el fin de crear un fondo de apoyo a los distritos con menos recursos.¹⁷ Esta ley no presentó restricciones al tipo de proyectos educativos que pueden ser creados a través de ella y proporcionó ayuda a los niños de familias de bajos ingresos. A lo largo de los seis títulos en los que esta ley se compone se otorgaron recursos para las bibliotecas escolares, servicios suplementarios, y entrenamiento para maestros. Igualmente se estableció que no se podía negar el acceso a los programas creados con estos recursos bajo criterios de raza u origen nacional.

Además de esta ley, durante esa misma década se aprobaron otras de las cuales emanaron programas educativos auxiliares con diversos propósitos. En el fondo el esfuerzo legislativo buscaba solucionar las diferencias de oportunidades educativas entre la población estudiantil, diferencias derivadas del nivel

federal puede determinar ciertas políticas educativas de interés general y salvaguarda el derecho de educación pública gratuita. (Roger Díaz de Cossío, Graciela Orozco y Esther González, *Los mexicanos en Estados Unidos*, México, Sistemas Técnicos de Edición, S.A., 1997, pp. 31-35)

¹⁶ Existía una creciente demanda por personas calificadas para trabajos profesionales, técnicos, administrativos y comerciales. Frente a este fenómeno, la educación pública tenía el reto de satisfacer las demandas del mercado laboral. (Elena Bilbao y María Antonieta Gallart, *Los Chicanos. Segregación y Educación*, México, CIESAS, 1981, p. 46.)

¹⁷ Anteriormente, el financiamiento de las escuelas estaba a cargo de los gobiernos estatales y locales. A partir de las reformas a nivel federal, los distritos escolares obtienen 10% de sus recursos del presupuesto federal, 50% del estatal y el otro 40% de los impuestos prediales de las propiedades que se encuentran dentro de su circunscripción.

socioeconómico, de factores étnicos y raciales, y de la posibilidad económica de los distritos escolares.¹⁸

Otros factores ayudaron a restablecer la educación bilingüe en las escuelas. La apertura y aceptación por parte del gobierno federal pueden ser interpretadas a partir de una perspectiva más amplia que incluye movimiento a favor de los derechos civiles, y la necesidad de establecer igualdad de oportunidades para todos los individuos. En 1964 se firmó la Ley sobre Derechos Civiles que prohibía la discriminación y que marcó el comienzo del cambio de actitud generalizada (menos negativa) sobre los grupos étnicos minoritarios e incrementó la tolerancia sobre el uso de sus idiomas.¹⁹

2.2 La Ley de Educación Bilingüe de 1968

A finales de década de 1960, los programas bilingües que entonces iniciaban tuvieron cada vez mejor aceptación especialmente en los estados del suroeste pues algunos educadores vieron en ellos la solución al problema de deserción de los niños que no hablaban inglés. Al adquirir éstos inercia, los legisladores mexicanos americanos, con apoyo de educadores, coincidieron en la necesidad de establecer una legislación federal en la que se establecieran programas bilingües bajo el presupuesto creado por la Ley de Educación Primaria y Secundaria.²⁰

¹⁸ Estas leyes fueron: Ley de oportunidad económica de 1964, y Ley de comida escolar y nutrición infantil de 1966 (E. Bilbao, *op. cit.*, pp. 47 y 48).

¹⁹ *Loc. cit.*

²⁰ Rodolfo O. de la Garza, *Public Policy Priorities of Chicano Political Elites*, Washington, Overseas Development Council, 1982, p. 12.

2.2.1 Antecedentes de la Ley de Educación Bilingüe

Los antecedentes del proceso legislativo fueron una serie de conferencias en las que los educadores expusieron los beneficios pedagógicos y lingüísticos de la educación bilingüe. Los programas pilotos entonces desarrollados habían demostrado que utilizando la lengua materna de los estudiantes se podían lograr avances notables en el aprendizaje de ambos idiomas además del desarrollo de conocimientos en las materias académicas.

De la conferencia sostenida en Tucson Arizona en 1966 por la *Asociación Nacional de Educación* (the National Education Association – NEA), resultó un informe titulado *La minoría invisible*, en donde los educadores señalaron que “habían encontrado que el español propiamente usado podía ser un puente para el aprendizaje del inglés en lugar de ser un obstáculo, y que los estudiantes mexicanos americanos pueden llegar a ser verdaderamente bilingües y biculturales”²¹

Otra conferencia que contribuyó a destacar el problema educativo de los mexicanos americanos fue la Conferencia de Texas sobre las oportunidades educativas celebrada en San Antonio en 1967. En esta reunión los educadores expusieron los problemas que enfrentaban los estudiantes mexicanos americanos para adecuarse al sistema escolar. Además se examinó las ventajas que ofrecían

²¹ Frank Sánchez, “The Federal Government and its Role in Education”, en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Pennsylvania, Judson Press, 1970, p. 371. Véase también George M. Blanco, “The Implementation of Bilingual Education Programs in the United States”, en Bernard Spolsky y Robert L. Cooper (edit.), *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Massachusetts, 1978.

los planes de estudio que incorporaban el uso de dos idiomas como el programa de Dade, en Florida.²²

El programa bilingüe de Coral Way Elementary School en el condado de Dade en Florida establecido en 1963 con ayuda de la fundación Ford se desarrolló con el fin de ayudar a los hijos de los cubanos refugiados. El programa estaba estructurado para ofrecer instrucción en español e inglés tanto a los niños hispanos como a sus condiscípulos angloparlantes del jardín de niños hasta el octavo grado. Mantener la enseñanza del español fue suplida con facilidad pues contaban con maestros altamente capacitados proveniente de Cuba. Los logros académicos que obtuvieron ambos grupos demostraron el éxito del programa y las observaciones de los maestros confirmaron los beneficios sociales.²³

Es importante recalcar que la mayoría de los niños que participaron en este experimento provenían de familias educadas de la clase media cubana.. Aun cuando tenían evidentemente ventajas en comparación a los estudiantes mexicanos americanos, cuando fueron colocados en las escuelas públicas bajo un programa monolingüe obtuvieron malos resultados. Con lo anterior se demostró que la incapacidad de los estudiantes mexicanos americanos para adecuarse al sistema educativo, no se debía a su inferioridad, sino a que en las escuelas públicas se les prohibía utilizar su lengua materna.

Como consecuencia de la aceptación social y política que tuvo el experimento en Dade, se adoptaron programas similares en otros estados de la

²² A nivel internacional, la educación bilingüe comenzó a popularizarse después del éxito del primer programa de doble inmersión que se llevó a cabo en Canadá. Véase Wallace E. Lambert y G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.

²³ J. Lyons, art. cit., p. 2.

Unión Americana. Ese mismo año, se establecieron dos programas bilingües en Texas en la escuela Nye del condado Webb, en el Distrito Escolar Independiente de San Antonio. Un año más tarde, se iniciaron otros dos programas en Pecos, Nuevo México y Edinburg, Texas. Para 1966 la enseñanza bilingüe había proliferado en los estados de Texas, California y Arizona.²⁴

Para 1967, el Congreso de los Estados Unidos, debido al estado deplorable en que se encontraban los estudiantes mexicanos americanos y la efervescencia de los programas experimentales, decidió investigar el asunto a fondo. Como resultado de varios estudios en los que destacó la participación de educadores y líderes mexicanos americanos se realizó el primer intento legislativo en forma de un proyecto de ley de educación bilingüe.

2.2.2 El primer proyecto legislativo

El 17 de enero de 1967, un grupo encabezado por el senador texano Ralph W. Yarborough y el congresista de origen mexicano Edward R. Roybal, presentaron el primer proyecto. La legislación estaba diseñada para cubrir “las necesidades educativas especiales de un amplio número de estudiantes en los Estados Unidos cuya lengua materna es el español y para quienes el inglés es un idioma extranjero”.²⁵ En su presentación el senador Yarborough destacó la necesidad de preparar maestros bilingües y comentó que era necesario desarrollar nuevos planes de estudio y nuevos materiales para maestros con el fin de llevar a

²⁴ Gary D. Keller y Karen S. Van Hooft, “A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education in the United States”, en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, p. 3.

²⁵ S. 428, 90th Cong, 1st. sess. (1967), cit. por J. Lyons, art. cit., p.1.

cabo proyectos pilotos de largo alcance que proporcionaran modelos para ser implementados en cualquier distrito.²⁶

La motivación principal detrás del proyecto que presentaron fue la preocupación por las altas tasas de deserción escolar de estudiantes mexicanos americanos en el suroeste expuestas en la conferencia de Tucson;

El fracaso de nuestras escuelas para educar a los estudiantes que hablan español se refleja en los índices comparativos de deserción. En los cinco estados del suroeste, los estudiantes angloamericanos mayores de 14 años tienen un promedio de asistencia escolar de 12 años en comparación con el de los estudiantes hispanos que es de 8.1. Yo lamento decir que mi propio estado, Texas, se encuentra en el fondo con un promedio de sólo 4.7 años escolares completados por personas hispanas.²⁷

Un cambio a gran escala, de acuerdo con el senador, requería de presupuesto, coordinación e inspiración. Por ese motivo, la iniciativa S. 428 que presentaron pretendía suplir con presupuesto y coordinación al autorizar recursos federales por tres años. Para el primero año la iniciativa aprobaba 5 millones con incrementos anuales por la misma cantidad para los años consecutivos, con el fin de que las agencias educativas locales pudieran programar, establecer, mantener y operar programas para los estudiantes de origen mexicano.²⁸

Las actividades autorizadas incluían: a) programas de educación bilingüe, b) la enseñanza de español como lengua materna, c) la enseñanza de inglés como segunda lengua, d) programas diseñados para impartir a los estudiantes de habla hispana conocimientos de su herencia cultural y lingüística, e) impulsos por atraer y retener como maestros a individuos destacados de origen mexicano y

²⁶ F. Sánchez, art. cit., p. 373.

²⁷ J. Lyons, art. cit., p. 1

²⁸ *Loc. cit.*

puertorriqueño, f) impulsos para establecer una cooperación más cercana entre la escuela y el hogar de los estudiantes.²⁹

En su exposición, Edward R. Royobal, representante de California, reconoció la urgencia de brindar ayuda a los organismos locales en el establecimiento de programas de educación que concediesen oportunidades equitativas:

El congreso encuentra que uno de los problemas educativos más agudos en los Estados Unidos es el que involucra a más de dos millones de niños bilingües y biculturales que por su bagaje étnico o nacional no son hablantes de inglés; que poco progreso se ha hecho en encontrar soluciones adecuadas y constructivas para esta situación educativa compleja y única; y que es urgente la necesidad de una acción comprensiva y cooperativa, ahora en los niveles local, estatal y federal, para desarrollar alternativas futuras que permitan resolver las serias dificultades de aprendizaje con que se enfrenta este sustancial segmento de la población en edad escolar de la nación³⁰

El proyecto fue sometido a un subcomité especial para educación bilingüe dentro del Comité del trabajo y asuntos públicos del senado. Durante seis días de audiencias más de cien personas testificaron a favor de los objetivos del proyecto. Los testigos ratificaron los beneficios de la iniciativa de ley e incluyeron algunos argumentos a favor de la educación bilingüe como: a) prevenir el retraso académico derivado de la prohibición del uso del español: b) remediar el daño psicológico de los estudiantes de habla hispana que entraban a un ambiente ajeno a su cultura y lengua; c) motivar la cooperación eficiente entre la el personal

²⁹ Loc. cit.

³⁰ Julián Nava, *¡Viva la Raza! Readings on Mexican Americans*, Nueva York, D. Van Norstrand, 1973, p. 125.

educativo y los padres de familia; y finalmente, d) conservar los recursos culturales y lingüísticos de la nación.³¹

Muchos de los testimonios presentados ante el Congreso se basaron en investigaciones que presentaron datos derivados de programas experimentales.³² Miembros y personal de NEA hablaron frente al congreso del éxito de los programas pilotos recientes en Dade, Florida; Phoenix y Tucson en Arizona; Pueblo en Colorado; Albuquerque y Pecos en Nuevo México; y El Paso y Laredo en Texas.³³

2.2.3 *La Ley de Educación Bilingüe*

El concepto de educación bilingüe resultó políticamente popular y pronto líderes mexicanos americanos y educadores hispanos aprovecharon la oportunidad para presentar ante la cámara de representantes 36 proyectos distintos. Después de las audiencias, el subcomité elaboró un documento que retomaba varias las ideas expuestas. Tras un año de intenso debate, el congreso aprobó en enero de 1968 la "Ley de Educación Bilingüe", como una enmienda al artículo VII a la Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965. Un mes más tarde, el presidente Lyndon B. Johnson firmó el acta final.

Así nació la legislación federal diseñada como un sistema de incentivos monetarios para que los distritos escolares elaboraran y establecieran programas educativos experimentales que, una vez probada su efectividad pedagógica,

³¹ J. Lyons, p. 1

³² *Loc. cit.*

³³ Estos proyectos se publicaron en 1966 bajo el título *The Invisible Minority: The NEA-Tucson Survey on the Teaching of Spanish to the Spanish-Speaking* y fueron parte importante en las audiencias ante el senado. (J. Lyons, art. cit., p. 2.)

pudieran ser imitados por otros distritos interesados en servir a estudiantes con poco o ningún dominio del inglés. Esta ley recibió un presupuesto inicial de \$15 000 000 de dólares para 1968 ³⁴ con lo que comenzaron programas en varios idiomas, aunque la mayor parte de ellos se dedicó a alumnos hispano parlantes porque éstos constituían la inmensa mayoría.³⁵

Dos fueron los objetivos de la Ley de Educación Bilingüe de 1968: 1) reconocer las necesidades especiales de educación de los estudiantes de inglés limitado, 2) proveer de asistencia financiera a las agencias de educación con el fin de desarrollar en las escuelas públicas programas nuevos e ingeniosos que suplieran esas necesidades de educación.³⁶

De la ley se pueden rescatar tres conclusiones importantes. Primero, el Congreso no especificaba una tendencia específica con relación a la enseñanza de los estudiantes con limitaciones de inglés. Esto permitía desarrollar de una gran variedad de programas educativos además de los bilingües con el presupuesto federal asignado.³⁷ Segundo, la ley tenía un carácter categórico y compensatorio. Los fondos deberían ser utilizados para compensar las necesidades educativas de ciertos sectores específicos como los estudiantes de

³⁴ Se autorizaron recursos de la siguiente manera: \$15 000 000 para el año fiscal que terminaba el 30 de junio de 1968, \$30 000 000 para 1969, \$40 000 000 para 1970, \$80 000 000 para 1971, \$100 000 000 para 1972 y 135 000 000 para 1973. Un total de \$400 000 000 en cinco años. United States Public Law 90-247, *The Bilingual Education Act. Title VII*, 2 de enero de 1968, Sec. 703, anexo III de esta tesis.

³⁵ R. Fernández, art. cit., p. 419.

³⁶ Guadalupe San Miguel, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States – an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza (*et.al.*), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 268.

³⁷ Debido a la laxitud en este principio, los gobiernos posteriores a 1980 pudieron establecer programas alternativos para el aprendizaje del inglés sin la utilización de otro idioma pues el congreso los dotó de flexibilidad en el empleo de recursos.

bajos ingresos. Tercero, la ley admitía el principio de descentralización al permitir que los distritos escolares locales participaran en el programa federal.³⁸

2.2.4 Repercusiones de la Ley de Educación Bilingüe de 1968

Además de reconocer la existencia de un problema educativo de grandes dimensiones, la ley permite entrever varias concepciones que vale la pena mencionar. La ley aprobada difería de la versión original del senador Yarborough por dos razones. En primer lugar, se cambió el término “niños hispano parlantes” por “niños con habilidad limitada en inglés”. Aunque el propósito era el de incluir la utilización de otros idiomas que no fueran el español, con el empleo de la palabra “limitados” se cambió por completo el enfoque inicial de educación bilingüe permanente a programas remediales compensatorios para niños “deficientes” de bajos recursos.³⁹ El congreso admitió la existencia de un amplio número de estudiantes que no dominaba el uso del inglés que tenía necesidades educativas especiales; sin embargo, no llegó a cuestionar al sistema escolar, sino que atribuyó el problema al medio ambiente particular de esos niños.⁴⁰

En segundo lugar, se desechó del proyecto inicial la enseñanza del español como lengua materna. Aunque pudo haberse cambiado el término por “lenguas maternas” para seguir la tendencia de incluir el uso de otros idiomas, los congresistas prefirieron omitir por completo la idea de desarrollar el idioma materno de los estudiantes. Al eliminar este tipo de actividades se negó la posibilidad de implementar programas que desarrollaran las habilidades de los

³⁸ *Loc. cit.*

³⁹ J. Lyons, art. cit., p. 2.

⁴⁰ E. Bilbao, *op. cit.*, p. 83.

estudiantes en dos idiomas. Como resultado, varios de los programas que ya estaban siendo desarrollados en el país en los que se incluía a los niños anglo parlantes resultaron inapropiados. También se eliminó el párrafo que promovía la contratación de maestros de origen mexicano y puertorriqueño.⁴¹

La educación bilingüe surgió más como una solución temporal transitoria que como un programa de educación permanente. El problema con ello fue que negó la importancia del aprendizaje de la cultura y del mantenimiento del idioma materno. Los términos en que estuvo planteada la legislación sugiere que el Estado, aun permitiendo la educación bilingüe, no abandona su concepto de sociedad monolingüe. La aceptación de otra lengua como herramienta educativa se acepta tan sólo como un vehículo para el aprendizaje del idioma inglés.⁴²

Otro problema con la ley aprobada fue que no incluyó disposiciones claras sobre la puesta en práctica de programas definidos, ya que los congresistas la percibieron como temporal. De esa forma, la educación bilingüe nació como un remedio para aliviar las desventajas causadas por la lengua y la cultura, factores que se percibían negativamente como obstáculos al progreso de los alumnos en un sistema escolar anglosajón. Esta perspectiva continuó a pesar de las enmiendas a la ley original que tuvieron lugar en 1974 y 1978.⁴³

El lado positivo de la aprobación de la ley fue que el Congreso reconoció la existencia y las necesidades educativas de miles de niños que al ingresar a las escuelas públicas no hablaban inglés, así como el hecho de que la instrucción bilingüe era un método efectivo para asegurar a estos niños mejores

⁴¹ J. Lyons, art. cit., p. 2.

⁴² E. Bilbao, *op. cit.*, p. 83.

⁴³ R. Fernández, art. cit., p. 419.

oportunidades dentro del sistema escolar. Parecía que por primera vez, la expresión de las minorías lingüísticas había tenido impacto sobre el sistema político nacional, lo que marcó el comienzo de una época de activismo y movilización por parte de las comunidades hispanas. También se autorizaron más recursos de los que inicialmente se habían previsto.

A partir de la Ley de Educación Bilingüe el gobierno federal a través del Congreso introdujo una nueva política educativa que en las escuelas públicas se tradujo en un cambio del monolingüismo a la autorización temporal de instrucción en dos idiomas.⁴⁴ Durante los siguientes años, los grupos pluralistas utilizaron la laxitud de estas premisas para hacer de la educación bilingüe una importante premisa en los planes de educación en las escuelas públicas.⁴⁵

2.3 La participación del poder ejecutivo en materia de educación bilingüe

En los años posteriores a su aprobación la Ley de Educación Bilingüe no recibió el apoyo previsto. La estructura descentralizada del sistema educativo norteamericano, consentía amplias libertades a los distritos escolares para elaborar sus propios programas y planes de estudio. Como consecuencia de las omisiones y la laxitud de la ley federal, algunas agencias locales siguieron negando el acceso a la instrucción bilingüe a los niños mexicanos americanos.

⁴⁴ R. V. Padilla, "Federal Policy Shifts and the Implementation of Bilingual Education Programs", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, p. 91.

⁴⁵ G. San Miguel, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States – an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza (et.al.), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 268.

Después de realizar diversos estudios, los educadores mexicanos americanos concluyeron que las escuelas seguían excluyendo a la juventud chicana de experiencias educativas fundamentales. Todavía en 1970 un total de 68.9% de todas las escuelas del suroeste tenían en vigor la regla de "no español" que vedaba el uso del idioma. Con esta práctica se negaba el hecho de que los niños mexicanos americanos ingresaban a la escuela sabiendo muy poco inglés o solamente español.⁴⁶

2.3.1 *La Oficina de Derechos Civiles*

Después de mucha presión y de las denuncias por parte de educadores y organizaciones chicanas que pedían se pusiera fin a las prácticas discriminatorias y que solicitaban se tomaran medidas que obligaran a las instancias locales a proveer este tipo de servicios, la Oficina de Derechos Civiles investigó la situación educativa de las minorías étnicas. Esta Oficina había sido creada dentro del Departamento de Salud, Educación y Bienestar con el fin de reforzar la Ley de derechos civiles de 1964 en el ámbito educativo, según la cual, quedaba prohibida la discriminación con base en la raza, color y el origen nacional en programas y actividades de asistencia federal.⁴⁷

Según los resultados de la investigación realizada por esta instancia a los distritos con mayor número de estudiantes hispano hablantes, se concluía que éstos "estaban siendo excluidos de la plena participación en los programas

⁴⁶ David R. Maciel, "Los chicanos: su lucha contemporánea (1965-1982)" en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 260 y 261.

⁴⁷ *Act of Civil Rights*, title VI, cit por J. Lyons, art. cit., p. 3.

educativos”.⁴⁸ El conocimiento de estas violaciones indujo al director del Departamento de Salud, Educación y Bienestar, Stanley Pottinger, a enviar el 25 de mayo de 1970 un memorando a todos los distritos escolares con programas de subsidio federal y con más de un 5% de niños de grupos minoritarios dando como resultado una participación directa del Departamento en la promoción de la educación bilingüe.⁴⁹

2.3.2 *El Memorando de 1970*

La Oficina de Derechos Civiles identificó a 333 distritos escolares que no seguían los procedimientos federales y a los cuales deseaba a través de un memorando clarificar la política del Departamento de Educación con respecto a la igualdad de oportunidades de los niños minoritarios. El documento enlistaba una serie de prácticas discriminatorias relacionadas con el desconocimiento del idioma inglés por parte de los estudiantes o de sus padres y que como consecuencia les negaban un trato educativo igualitario.

El director de Departamento de Salud, Educación y Bienestar instó a estos distritos a tomar “medidas afirmativas” a fin de corregir las deficiencias lingüísticas abriendo programas especiales.⁵⁰ A lo largo del memorando especificó la necesidad de rescatar los principios de la Ley de derechos civiles de 1964:

1. Allí donde la incapacidad de hablar y entender el idioma inglés excluyen a los niños de grupos minoritarios de origen nacional de la participación efectiva en el programa educacional ofrecido por un distrito escolar, este distrito debe tomar medidas positivas para

⁴⁸ D. Maciel, art. cit., p. 260.

⁴⁹ E. Bilbao, *op. cit.*, p. 83

⁵⁰ G. San Miguel, “Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States – an Interpretation”, Rodolfo O. de la Garza (*et.al.*), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 269.

rectificar la deficiencia del idioma y abrir su programa de enseñanza a estos estudiantes.

2. Los distritos escolares no deben asignar a los estudiantes minoritarios de origen nacional a clases para retrasados mentales, basándose en el criterio que mide o evalúa esencialmente el conocimiento del lenguaje inglés; tampoco pueden los distritos escolares negar a los niños de grupos minoritarios de origen nacional el acceso a los cursos preparatorios para estudios universitarios sobre una base relacionada directamente con el hecho de no haber logrado el sistema escolar enseñarles inglés.
3. Todo método empleado por el sistema escolar para agrupar o poner en distintos niveles en relación con las necesidades de conocimiento especial del lenguaje de los niños de grupos minoritarios tiene que estar diseñado para satisfacer esas necesidades de conocimiento de lenguaje en cuanto sea posible, y no debe operar como un callejón sin salida o un nivel permanente educacional.
4. Los distritos escolares tienen la responsabilidad de notificar adecuadamente a los padres de los niños de grupos minoritarios de las actividades escolares en que los padres deben participar. Pudiera ser necesaria que dicha notificación fuera proporcionada en otro idioma que no fuera inglés.⁵¹

El primer punto establece claramente que es responsabilidad del distrito escolar las necesidades lingüísticas de sus estudiantes cuando el idioma aprendido en su casa es distinto del empleado en la escuela. El memorando además prohibía la asignación de estudiantes minoritarios a clases para retrasados mentales bajo los criterios en los que se evaluaban las habilidades en inglés. Finalmente especificaba que las noticias relacionadas con actividades escolares deberían ser traducidas para los padres de grupos minoritarios.⁵²

El director del Departamento de Educación no especificó el tipo de programa que debería ser utilizado con el fin de corregir la situación prevaleciente. Sin embargo, puntualizó que la asistencia financiera federal podría ser retirada en

⁵¹ United States Department of Health, Education and Welfare, *Memorandum: Identification of Discrimination and Denial of Services on the Basis of National Origin*, 25 de mayo de 1970, pp. 1y 2.

⁵² J. Lyons, art. cit. p. 4.

caso de que existieran violaciones contra los derechos educativos de los estudiantes.

El memorando no tuvo en principio el resultado deseado en la política educativa local, pues los distritos escolares no siguieron sus directrices.⁵³ Los miembros de la Comisión de Derechos Civiles decidieron intervenir y criticaron la falta de obligatoriedad del documentó pues no incluyó ciertos requisitos que hubieran ayudado considerablemente al departamento de educación a mejorar los servicios de los estudiantes minoritarios.

En opinión de la Comisión, el memorando pudo exigir la incorporación dentro del plan de estudios cursos que reconocieran las contribuciones de los grupos minoritarios en la historia nacional, la contratación de personal bilingüe en las escuelas que tuvieran un número importante de hispanos, y la necesidad de cursos de entrenamiento para sensibilizar al personal de entorno cultural de sus estudiantes.⁵⁴

No obstante, en declaraciones posteriores personal del Departamento puntualizó que en el fondo el memorando reflejaba la idea de que, bajo el Título VI y la Constitución, los distritos escolares tenían la obligación de establecer programas suficientemente flexibles para asegurar el acceso equitativo para que todos los estudiantes pudieran beneficiarse del plan de estudios. De acuerdo con otros comunicados del Departamento de Educación sus objetivos relativos a la enseñanza de estudiantes minoritarios eran fundamentalmente dos: la eliminación

⁵³ G. San Miguel, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States – an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza (*et.al.*), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 269.

⁵⁴ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report VI: Towards Quality Education for Mexican American*, febrero 1974, p. 51.

de practicas discriminatorias de forma tangible e intangible; y el desarrollo de programas educativos bilingües que ayudaran a crear un ambiente positivo para los estudiantes. Estas especificaciones no se publicaron de forma oficial.⁵⁵

2.4 Los reportes de la Comisión de Derechos Civiles

La Comisión de Derechos Civiles por su parte decidió investigar la situación aún prevaleciente entre los estudiantes mexicanos americanos. Auxiliada por miembros prominentes de la comunidad mexicana americana, educadores y líderes de organizaciones políticas, condujo un estudio el cual resultó en seis reportes publicados en un período de cinco años con el título “The Mexican American Study”,⁵⁶

La Comisión era una entidad independiente que había sido creada por el Congreso Federal en 1957 con el propósito de investigar violaciones de los derechos civiles y humanos de ciudadanos norteamericanos. Sus designios principales eran: averiguar quejas con relación al derecho al voto; estudiar y recolectar información sobre leyes locales que constituyeran violaciones constitucionales basadas en la raza, color, religión, sexo de las personas; promover las leyes y políticas federal con relación a la protección equitativa, y emitir reportes y recomendaciones al presidente y el congreso. Conformaba la Comisión un grupo plural político y étnico.

⁵⁵ *Ibid*, p. 52.

⁵⁶ Carlos Haro. “Tratamiento escolar chicano: La educación bilingüe bicultural como una alternativa”, en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, p. 436.

El comité de asesoría que auxilió a la Comisión en este estudio contó con la participación del Rev. Henry J. Casso, consultor educativo de MALDEF, el Dr. Ernest F. García, profesor del Colegio Estatal de San Bernardino; el Dr. Adalberto N. Guerrero, profesor de la Universidad de Arizona; Frank Magaña, representante comunitario de Head Start en Missouri; Theodore F. Martínez, miembro del consejo de la Universidad de Nuevo México; Jesús José Rubio, director regional de General Electric; y Vilma Martinez Singer, consultora de MALDEF y NAACP.⁵⁷ Todos ellos eran líderes reconocidos en el ámbito nacional por sus logros y contribuciones.

La Comisión, que gozaba de prestigio y fuerza moral, dio a conocer a la prensa nacional las pésimas condiciones a las que estaban sujetos miles de niños mexicanos americanos en los sistemas escolares públicos de Texas, Nuevo México, Arizona y Colorado. Los problemas de pobreza, deserción escolar y retraso académico, junto con los probados abusos que se perpetraban en contra de alumnos por el solo hecho de hablar español fueron expuestos ante la opinión pública nacional.⁵⁸

Esta serie de reportes ofreció una evaluación comprensiva sobre el origen y desarrollo de las oportunidades educativas disponibles para los niños mexicanos americanos en las escuelas públicas del suroeste. Una de las finalidades del estudio fue informar a los educadores, padres, funcionarios del gobierno y líderes de la comunidad del efecto de ciertas prácticas discriminatorias de las que los estudiantes mexicanos americanos eran objeto. Otro propósito fue proveer datos

⁵⁷ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report I: Ethnic Isolation of Mexican Americans in the Public Schools in the Southwest*, abril 1971.

⁵⁸ R. Fernández, art. cit., p. 418.

específicos sobre los logros y fracasos de estos estudiantes en comparación con sus condiscípulos anglosajones.⁵⁹

Los reportes de la comisión retratan un triste cuadro del estado educativo de los estudiantes mexicanos americanos. Bajo las condiciones entonces existentes la Comisión concluía que los padres podrían esperar que al ingresar a las escuelas públicas sus hijos:

1. Serían aislados de los niños anglosajones.
2. El 40% de sus niños dejaría la escuela antes de la graduación, y que los que permanecieran en ella alcanzarían menos éxito que sus condiscípulos anglosajones.
3. El idioma y la cultura de los niños mexicanos americanos sería excluida de la escuela.
4. Las escuelas a las que atenderían no tendrían el financiamiento adecuado.
5. El trato que recibirían de los maestros sería menos favorable que el otorgado a sus condiscípulos anglosajones.⁶⁰

Los siguientes apartados están destinados a analizar las conclusiones de la Comisión de Derechos Civiles sobre las condiciones educativas de los mexicanos americanos. Posteriormente, se mencionan las recomendaciones emitidas por esta instancia al Congreso y el Ejecutivo Federal.

2.4.1 Segregación educativa

El primer reporte, *Aislamiento étnico de los mexicanos americanos en las escuelas públicas del suroeste*, encontró que a los estudiantes mexicanos americanos se les separaba de sus condiscípulos anglosajones. La división se presentaba en dos formas: dentro de las escuelas debido a que los niños

⁵⁹ C. Haro, art. cit., p. 437.

⁶⁰ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report IV: Mexican American Education in Texas: a Function of Wealth*, agosto 1972, p.3.

mexicanos eran colocados en salones aparte, y dentro de los distritos que clasificaban las escuelas según la población a la que atendían.⁶¹

También se encontró que no había una representación proporcional entre el personal mexicano americano en posición de tomar decisiones (directores de escuela o miembros de la junta de instrucción) y los alumnos mexicanos americanos.⁶² Además a los pocos maestros y consejeros mexicanos americanos se les encontraba sólo en las escuelas en la que predominaban esta población.

2.4.2 Abandonos escolares

El segundo reporte, *La educación inacabada*, evaluó el desempeño de las escuelas con relación a los logros de sus estudiantes, y se concentró en cinco aspectos: la capacidad para retener a los alumnos, el nivel de lectura, la asignación de grados con respecto a la edad, los grados reprobados y la participación en actividades extracurriculares. Sin excepción, los estudiantes minoritarios obtuvieron menores logros que los estudiantes anglosajones en cada área.⁶³

Con los datos recabados la Comisión expuso varias conclusiones contundentes: a) de cada 10 estudiantes mexicanos que ingresaban al primer grado, solamente seis se graduaban de la preparatoria en contraste de los nueve de cada 10 de los estudiantes anglosajones que aprobaban satisfactoriamente; b) los estudiantes mexicanos repetían grados con mayor frecuencia lo que originaba

⁶¹ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report I: Ethnic Isolation of Mexican Americans in the Public Schools in the Southwest*, abril 1971, p 59

⁶² C. Haro, art. cit, p. 437.

⁶³ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report II: The Unfinished Education*, octubre 1971, p. 41.

un desnivel con respecto a su edad, c) la proporción de estudiantes mexicanos americanos que se encontraban retrasados en lectura era dos veces más grande que la proporción de anglosajones.

2.4.3 Discriminación cultural y lingüística

El tercer reporte, *El estudiante excluido: prácticas de educación que afectan a los mexicanos americanos en el suroeste*, encontró que el idioma y la cultura de los niños mexicanos americanos eran ignorados e incluso excluidos en las escuelas. El plan de estudios raramente incluía programas y cursos diseñados para cubrir las necesidades particulares de estos estudiantes. Además, los padres de los mexicanos americanos eran excluidos de la participación en las actividades escolares.⁶⁴

2.4.4 Falta de recursos económicos

El cuarto reporte, *Educación de los mexicanos en Texas: una función de dinero*, encontró que la desigualdad de oportunidades para los mexicanos americanos era indicativa de la falta de financiamiento de las escuelas públicas. El análisis del sistema educativo texano reveló que las escuelas que tenían estudiantes predominantemente mexicanos americanos obtenían menos recursos que en las que predominaban los niños anglosajones. Al mismo tiempo, el estudio señaló que los padres de los niños mexicanos americanos tenían mayores problemas económicos que los anglosajones, que se reflejaban en los barrios en

⁶⁴ C. Haro, art. cit., p. 437.

los que vivían y en los recursos que recibían las escuelas a las que asistían sus hijos.⁶⁵

La asistencia monetaria proporcionada por los gobiernos de los estados no lograba equilibrar las disparidades entre los distritos escolares. En una comparación efectuada se descubrió que en el estado de Texas, la cantidad de dinero que se gastaba en la educación de un estudiante mexicano americano equivalía a tres quintas partes de los recursos empleados en un estudiante anglosajón. En consecuencia, el sistema de financiamiento escolar discriminaba los niños mexicanos americanos y perpetuaba las diferencias.⁶⁶

2.4.5 Falta de atención de los maestros

El quinto reporte, *Maestros y estudiantes: interacción en las clases de las escuelas del suroeste*, la Comisión encontró un aspecto adicional sobre el fracaso educativo en la interacción entre profesores y estudiantes mexicanos americanos en los salones de clases. Los maestros excluían a los niños mexicanos americanos en el proceso de aprendizaje e inhibían su participación activa. En contraste con el tratamiento que recibían los estudiantes anglosajones, los maestros raramente elogiaban y estimulaban a los estudiantes de origen mexicano y omitían sus contribuciones en clase.⁶⁷

Estas condiciones dramatizaban las dimensiones del problema. La Comisión concluyó que una de las prácticas recurrentes encontradas era la

⁶⁵ *Ibid*, pp. 437 y 438.

⁶⁶ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report IV: Mexican American Education in Texas: a Function of Wealth*, agosto 1972, p. 28.

⁶⁷ C. Haro, art. cit., p. 438.

discriminación de los mexicanos americanos en las escuelas públicas que producía un efecto negativo en la percepción que ellos tenían de sí mismos. Las estadísticas presentadas sobre el progreso retardado, el alto porcentaje de abandonos y el trato negativo hacia los estudiantes mexicanos americanos, ilustraron con precisión la magnitud de las barreras que encuentran en el proceso educativo.⁶⁸

2.4.6 Recomendaciones

A lo largo del sexto reporte, *Hacia una educación de calidad para los mexicanos americanos*, publicado en febrero de 1974, la Comisión identificó las prácticas y condiciones específicas a las que aludía el fracaso de las escuelas en el suroeste para ofrecer igualdad de oportunidades a los estudiantes mexicanos americanos. Estas condiciones eran: a) el mal diseño de los planes de estudios, b) las políticas escolares de retención, c) la agrupación de los estudiantes mexicanos americanos en salones para retrasados mentales, y d) la falta de entrenamiento para maestros y consejeros. En cada una de estas áreas la Comisión documentó la inadecuación de las escuelas y la falta de interés de las autoridades educativas sobre los problemas de los estudiantes mexicanos americanos, que representaban entonces el 20% de la población escolar en el suroeste.⁶⁹

Más aún, la Comisión concluyó que no sólo se ignoraban las necesidades de los estudiantes mexicanos americanos, sino que se suprimía su cultura y se

⁶⁸ *Ibid*, p. 439.

⁶⁹ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report VI: Towards Quality Education for Mexican American*, febrero 1974, p. 67.

minaban sus esperanzas y ambiciones. De esa forma, los estudiantes se veían inmersos en un proceso de exclusión complejo que los llevaba inevitablemente al fracaso educativo. Al ingresar a las escuelas públicas, los niños mexicanos americanos habían adquirido algunos conocimientos, desarrollado ciertas habilidades en su idioma materno, absorbido una cultura y obtenido valores y tradiciones emanados de sus familias y comunidades. No obstante, durante los primeros años experimentaban un cambio abrupto pues su idioma se prohibía y se enfrentaban a un ambiente que les era ajeno.⁷⁰

Los planes de estudio estaban diseñados para los estudiantes promedio (angloparlantes de clase media), por lo que para incluir a los mexicanos americanos en el proceso educativo era necesario tomar en cuenta el desarrollo de su idioma materno. A partir de la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe, algunos distritos habían tratado de remediar la situación desarrollando programas de rápido aprendizaje bajo el modelo *Inglés como segundo idioma* (English as a Second Language - ESL). No obstante, como la Comisión señaló en el sexto reporte, estos tipos de programas eran deficientes pues no incorporaban la herencia cultural chicana, por lo que era necesario implementar programas bilingües—biculturales que desarrollaran las habilidades de los niños e incorporaran dentro del plan de estudios sus experiencias familiares, comunitarias y culturales.

⁷⁰ United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report VI: Towards Quality Education for Mexican American*, febrero 1974, pp. 67 y 68..

La Comisión propuso ciertas acciones que los diferentes niveles de gobierno deberían tomar para mejorar la educación de los estudiantes mexicanos americanos. Las recomendaciones del reporte se basaron en tres principios:

1. El lenguaje, historia y cultura de los mexicanos americanos deben ser incorporados como parte inherente integral del proceso educativo.
2. Los mexicanos americanos deben estar plenamente representados en posiciones en las que se tomen decisiones que determinen o influyeran las políticas y prácticas educativas
3. Todos los niveles de gobierno –local, estatal y federal-- deben reordenar sus prioridades presupuestales con el fin proveer los fondos necesarios para implementar las recomendaciones [de la Comisión]⁷¹

Al final del reporte, la Comisión elaboró una serie de recomendaciones y sugerencias para que los departamentos estatales de educación aseguraran que el lenguaje y las habilidades de aprendizaje de los niños mexicanos americanos fueran considerados y recibieran la atención adecuada :

- a) Todos los planes de estudio y los materiales de enseñanza deben incorporar la historia, el lenguaje y la cultura de los chicanos en el sureste....
- b) Cursos de especial interés de los estudiantes chicanos... deben ser ofrecidos de forma regular a todos los estudiantes.
- c) Reglas formales e informales que prohíban hablar español en el salón de clases o en los campos de la escuela deben ser eliminados.
- d) Deben establecerse mecanismos para facilitar la participación de estudiantes chicanos, padres, y miembros de la comunidad en el desarrollo del plan de estudio y materiales de enseñanza.
- e) Los distritos escolares con un número significativo de padres hispano hablantes deben proveer traducciones adecuadas para las reuniones de la asociación de padres y maestros y de la mesa directiva con el fin de facilitar su participación en la discusión y decisiones.
- f) Las escuelas y distritos escolares con un número significativo de estudiantes hispano hablantes deben enviar información a la casa en español e inglés.

⁷¹ *Ibid*, p. 71.

- g) Los distritos escolares deben establecer metas numéricas y fechas para asegurar la representación equitativa de chicanos en posiciones de selección y desarrollo del plan de estudios.
- h) Los libros de texto deben reflejar imágenes representativas y adecuadas de los chicanos.⁷²

La Comisión sugería a los departamentos estatales de educación imponer sanciones económicas a los distritos escolares que violaran los requisitos anteriores. Adicionalmente, la Comisión recomendó a los congresos estatales aprobar una legislación que obligara a las agencias locales de educación a establecer programas de bilingües que incorporaran el idioma materno, la cultura y la historia de los estudiantes de grupos minoritarios.⁷³

2.4.7 Los programas bilingües – biculturales

La Comisión publicó un reporte adicional en 1975 en el que analizaba la eficacia de la educación bilingüe – bicultural como método de enseñanza para ayudar a equilibrar las desigualdades educativas. El documento, publicado bajo el nombre *Una mejor oportunidad para aprender: la educación bilingüe–bicultural*, subrayó las desventajas enfrentadas por los estudiantes minoritarios y expuso la necesidad de desarrollar su autoestima, confianza y gusto por el aprendizaje.

En este reporte, la Comisión abundó en los beneficios de los programas que incorporaban los elementos culturales del estudiante:

La conclusión principal de la Comisión es que la educación bilingüe – bicultural es el programa de instrucción que actualmente ofrece la mejor opción para los estudiantes minoritarios que experimentan problemas de lenguaje en sus escuelas...

La instrucción en el idioma materno capitaliza los conocimientos previos del niño y maximiza su posibilidad de desarrollar conceptos

⁷² *Ibid*, p. 75.

⁷³ *Ibid*, p. 77.

personales saludables y actitudes positivas sobre el aprendizaje... Adicionalmente, el segundo idioma – en este caso, inglés – puede ser desarrollado con mayor facilidad si se le permite al niño desarrollar por completo su lengua materna.⁷⁴

Además, en el documento se advertía que los métodos que pretendían desarrollar el segundo idioma (ESL) deberían utilizarse con sumo cuidado pues retrasaba el aprendizaje de otras materias hasta que el alumno pudiera tener un dominio significativo del idioma inglés. Lo anterior podía provocar que los estudiantes dejaran de asimilar conceptos básicos por lo que no podrían con el tiempo alcanzar al resto de sus compañeros.

En contraste, un programa de educación bilingüe bicultural podía incrementar sustancialmente las oportunidades de los estudiantes minoritarios si se planeaba y evaluaba adecuadamente.

Muchos estudiantes minoritarios están discapacitados por la pobreza y la discriminación aun antes de entrar a la escuela...el lenguaje es sólo un obstáculo que enfrentan al intentar adquirir una educación. La educación bilingüe bicultural puede remover mucha de la carga de estos niños y por lo tanto ayudarlos a completar su educación.⁷⁵

La Comisión sugirió a los distritos escolares que antes de poner en práctica un programa en particular evaluara cuidadosamente el nivel de inglés de los estudiantes, sus aptitudes para aprender a través de su idioma materno, los registros previos de su actividad escolar y los factores externos en los que los niños se desenvolvían. Al mismo tiempo era importante considerar los materiales

⁷⁴ United States Commission on Civil Rights, *A Better Chance to Learn; Bilingual – Bicultural Education*, Clearinghouse Publication 51, mayo 1975, p 137.

⁷⁵ *Ibid*, p 141.

y el personal con los que contaba con el fin de aprovechar los recursos de la forma más efectiva.⁷⁶

En este documento, la Comisión enfrentó uno de los argumentos principales en contra de la educación bilingüe:

Aunque la educación bilingüe bicultural ha sido criticada por fomentar la separación étnica en el país, puede ofrecer uno de los mejores medios para disminuir dicha separación. Sin la ayuda económica y social, los estudiantes minoritarios permanecerán aislados... Al desarrollar habilidades educativas, conocimientos y el aprendizaje del idioma inglés, la educación bilingüe bicultural puede ser el primer paso para eliminar las barreras que excluyen a los niños minoritarios, y puede ofrecer a todos los estudiantes la oportunidad de aprender y experimentar los beneficios de una sociedad multicultural.⁷⁷

2.4.8 *Repercusiones de los reportes de la Comisión de Derechos Civiles*

A partir de los reportes de la Comisión y con el fin obligar al cumplimiento del memorando de 1970, el Departamento de Educación estableció oficinas regionales de derechos civiles a las que instruyó para realizar investigaciones en diversos distritos escolares de Texas, Arizona, Kansas, Indiana, Massachussets, Nuevo México y Wisconsin.

Sin embargo, la información recavada por estas oficinas no fue suficiente para indicar si los distritos habían tomando las medidas necesarias para cubrir las necesidades lingüísticas de los niños minoritarios. A pesar de que los cuestionarios realizados indicaban el número de maestros y alumnos que participaban en programas bilingües, no pudo demostrarse si éstos cubrían en

⁷⁶ *Ibid*, p 140.

⁷⁷ *Ibid*, p. 141.

realidad las necesidades de los estudiantes mexicanos americanos y les ayudaba a superar las barreras culturales.⁷⁸

Posteriormente, el Departamento de Educación elaboró un manual que resultó ser una herramienta de análisis más formal para supervisar la actividad de los distritos.⁷⁹ De acuerdo con este documento, existían tres premisas básicas que de cumplirse podrían inculpar a un distrito de discriminación: 1) los estudiantes minoritarios entraban a las escuelas con diferentes contextos lingüísticos o culturales que afectan directamente su capacidad para hablar y entender inglés estandarizado, . 2) el distrito fallaba al incorporarlos, 3) los estudiantes minoritarios eran excluidos de la participación efectiva y de los beneficios del plan educativo.

En respuesta a la elaboración del manual, los distritos escolares se vieron obligados a elaborar proyectos concretos con el fin de cubrir las necesidades de los estudiantes minoritarios. Cuando algún distrito violaba las regulaciones del manual se precisaba a la mesa directiva del distrito a presentar un proyecto y preparar un plan a seguir que después de revisado y aprobado por personal del Departamento de Educación debería ponerse en práctica. A través de este mecanismo se reforzó la asistencia a los alumnos mexicanos americanos.

2.5 Reformas de 1974 y 1978 a la Ley de Educación Bilingüe

La Ley de educación bilingüe fue revisada en varias ocasiones con el fin de vigilar su operatividad. Seis años después de su firma, el Congreso revisó

⁷⁸ *Ibid*, p. 59.

⁷⁹ United States Department of Health, Education and Welfare, *Comprehensive Manual for Local Educational Agencies. Emergency School Aid Act. Title VII*, 1973, pp. 92-318.

sustancialmente el documento y autorizó más recursos federales. Con las enmiendas de 1974 se expandió la capacidad de los programas bilingües pues se permitió que el presupuesto fuera empleado en asistencia técnica, programas especiales de entrenamiento, y el establecimiento de una oficina que recavara información.

El fallo de la Suprema Corte en el caso *Lau v. Nichols*⁸⁰ influyó en las reformas de 1974 en las que se hizo más explícito el propósito y diseño básico de la educación bilingüe. Con estas modificaciones a la Ley se buscó delimitar con mayor precisión los programas auspiciados por ella, a los que se les definió de la siguiente manera:

El término programa de educación bilingüe significa un programa de instrucción diseñado para niños de habilidad verbal limitada en inglés en las escuelas elementales y secundarias... se utilizará el idioma materno... en tanto resulte necesario para que un niño pueda progresar... en el sistema educativo... y esa instrucción se impartirá respetando su herencia cultural.⁸¹

Entre las modificaciones sustanciales figura la consideración sobre la lengua materna y la herencia cultural como medio primordial por el cual el niño aprende. Por esa razón se concluyó que los niños con habilidades verbales limitadas en inglés se beneficiaban de los programas bilingües que utilizaban múltiples recursos para el aprendizaje. Además, las nuevas regulaciones ampliaban las actividades al incluir a los niños de nivel preescolar y eliminar la restricción que indicaba que sólo podían participar las familias de bajos ingresos.

⁸⁰ *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563 (1974). Este y otros casos en material de educación bilingüe serán analizados en el tercer capítulo.

⁸¹ Cit por E. Bilbao, *op cit.*, p. 85.

En estas enmiendas se subrayó la urgencia del estado por proporcionar una enseñanza que hiciera posible el funcionamiento adecuado de los estudiantes minoritarios dentro de la sociedad norteamericana para lo que se permitió el uso de la lengua materna.⁸² Sin embargo, se aclaró que la instrucción no estaba diseñada para desarrollar ese idioma materno sino para permitir al niño progresar en las materias académicas mientras aprendía inglés. Se volvió a enfatizar la naturaleza experimental de las técnicas bilingües y su temporalidad.

Las enmiendas expandieron la estructura y operación de la educación bilingüe pero reforzaron el enfoque sobre el desarrollo del idioma inglés.⁸³ No obstante, su aprobación fue percibida como un éxito por parte de un grupo de organizaciones políticas en Washington pues no sólo se logró mejorar la ley anterior, sino que se amplió su espectro. La cobertura del programa se extendió a todos los estudiantes limitados en el idioma inglés sin importar su status socioeconómico. Además, se propició la vigilancia y evaluación de esta política al establecer una oficina nacional (Office of Bilingual Education).⁸⁴

Entre 1969 y 1975 el gasto federal en educación bilingüe fue aproximadamente de 237 millones de dólares, no obstante, a siete años de expedida la ley su alcance fue considerado insuficiente por miembros el Departamento de Educación. Aún cuando para 1976 el número de programas bilingües auspiciados con los fondos del título VII ascendió a 406 en 38 estados sólo ingresaron a ellos 206 452 estudiantes, 2% de quienes llenaban los

⁸² E. Bilbao, *op. cit.*, p. 85.

⁸³ J. Lyons, *art. cit.*, p. 2.

⁸⁴ G. San Miguel, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States – an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza (*et.al.*), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 270.

requisitos.⁸⁵ Debido a la gran aceptación que tuvo en todo el país la instrucción bilingüe, el gobierno federal, se vio en la necesidad de aumentar dramáticamente el presupuesto, de modo que para el año 1978 la cantidad disponible ascendió a un total de 150 millones de dólares.

El 1º de noviembre de 1978 el Congreso nuevamente autorizó la ley de educación bilingüe y expandió el tamaño del programa ampliando el número de participantes. Se autorizó la participación voluntaria de niños anglo parlantes en un 40% con el fin de prevenir la segregación estudiantil.⁸⁶ También se utilizó el término *limited-English-proficient* para designar a los estudiantes que requerían de los programas bilingües.

Para 1979 se incrementó el presupuesto a \$200 millones con un incremento anual de \$50 millones, y se autorizó su empleo no sólo para ayudar a los distritos escolares a establecer programas educativos en el ámbito primaria y secundaria, sino también en el desarrollo de materiales de instrucción, el adiestramiento de profesores universitarios, y la investigación científica para juzgar la efectividad de programas bilingües existentes.⁸⁷ Con esta reforma también se autorizó a Puerto Rico el uso de fondos federales para programas bilingües.

A partir de las enmiendas puede decirse que la educación bilingüe adquirió un carácter de sistema de enseñanza definido y no sólo un plan alternativo de estudios pues se sostuvo de los subsidios locales, estatales y federales.⁸⁸ Sin embargo, a partir de los cambios impuestos se transformó el carácter de la

⁸⁵ E. Bilbao, *op. cit.*, p. 88.

⁸⁶ J. Lyons, *art. cit.*, p. 3.

⁸⁷ R. Fernández, *art. cit.*, pp. 419 y 420.

⁸⁸ E. Bilbao, *op. cit.*, p. 85.

instrucción bilingüe a la que se consideró sólo funcionaría como un medio transitorio para la adquisición del inglés.

2.6 Las legislaciones estatales

Siguiendo la iniciativa federal, varios estados de la Unión Americana legislaron el establecimiento obligatorio u opcional de programas de instrucción bilingüe en distritos escolares con un determinado de estudiantes cuya lengua materna no fuese el inglés.⁸⁹ Massachussets fue el primero en crear un estatuto (de tipo obligatorio) y en rápida sucesión le siguieron los estados de Texas, Illinois, California, Nueva Jersey, Colorado y Wisconsin. En total, diez estados aprobaron leyes en las que obligaban la implementación de programas de educación bilingüe para estudiantes limitados en inglés.⁹⁰

Muchos otros estados optaron por enmendar sus leyes para permitir este tipo de instrucción pues prohibían terminantemente el uso de otros idiomas como medio de instrucción en las aulas. Este esfuerzo estatal se llevó a cabo con el apoyo constante de las comunidades más afectadas entre las que figuró el grupo hispano: mexicanos, puertorriqueños, centroamericanos, sudamericanos y cubanos.⁹¹

Para finales de 1970, todos los estados del suroeste (Texas, Arizona, Nuevo México, Colorado y California) habían adoptado legislaciones que

⁸⁹ Véase para más detalle sobre las legislaciones estatales Ruddle A. Irrizarry, *Bilingual Education: State and Federal Mandates. Implications for Program Design and Evaluation*, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, 1978.

⁹⁰ Joaquín G. Ávila, "Equal Educational Opportunities for Language Minority Children", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p 293.

⁹¹ R. Fernández, p. 420.

apoyaban la educación bilingüe. Sin embargo, con excepción de Nuevo México, los distritos escolares no obtuvieron recursos financieros estatales para poner en práctica programas bilingües como se había previsto por quienes los apoyaban.⁹²

Conclusiones

El hecho de que el problema educativo mexicano americano hubiera rebasado las fronteras de un distrito escolar local, y recibiera atención legislativa y ejecutiva, le presentó al movimiento chicano nuevas perspectivas.⁹³ Pese a las limitaciones que tenía la ley, los líderes mexicanos americanos percibieron la legislación en esta materia como un inicio favorable. Permitir el empleo de otro idioma en la práctica educativa, en su opinión fue la primera expresión de política ejecutiva en el área de igualdad de oportunidades para los estudiantes minoritarios, pues para ellos subyacía el reconocimiento de la lengua materna.⁹⁴

Pese a que la ley, las enmiendas posteriores y los comunicados del Departamento de Educación no reflejaban en su totalidad la posición de la comunidad mexicana americana en cuanto a la educación bilingüe -- bicultural, ofrecieron un margen de maniobra para que a nivel local pudieran implementarse programas flexibles en criterio. Para 1979 había un total de 765 747 estudiantes de lengua hispana en Estados Unidos matriculados en programas bilingües o en programas en que se enseñaba el inglés como segunda lengua.⁹⁵

⁹² R. de la Garza, pp. 12 y 13.

⁹³ E. Bilbao, *op. cit.*, p. 85.

⁹⁴ *Ibid*, p. 86.

⁹⁵ D. Maciel, *art. cit.*, p. 262.

La apertura del gobierno federal en los ámbitos legislativo y ejecutivo en la materia propició con mayor fuerza que los grupos mexicanos americanos exigieran una renovación del sistema educativo. El movimiento chicano había inscrito a la educación bilingüe como factor estratégico dentro de sus demandas, por ello la legislación sobre educación bilingüe fue concebida por los chicanos militantes como una victoria irreversible de su lucha.⁹⁶

Durante este período de apertura, no se estableció de forma puntual el tipo de programas bilingües necesarios para equilibrar las oportunidades educativas de los niños minoritarios pese a estudios de la Comisión de Derechos Civiles y la presión de la comunidad chicana. Con el tiempo esa falta de puntualidad generaría mayores problemas y proporcionaría los elementos para que el gobierno federal diera un giro a la interpretación de la ley de la política bilingüe.

Sin embargo, debido a la intervención del Departamento de Educación, se estableció, como parte de los derechos civiles, las necesidades de las minorías lingüísticas. Sin duda el mayor apoyo que recibió la educación bilingüe bicultural fueron los reportes, comentarios, sugerencias y propuestas de la Comisión sobre las condiciones de los estudiantes mexicanos americanos en los que la participación de los educadores mexicanos americanos fue fundamental.

⁹⁶ E. Bilbao, *op cit.*, p. 83.

LAS DECISIONES DE LOS TRIBUNALES FEDERALES EN MATERIA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

La siguiente estrategia adoptada por los mexicanos americanos se presentó como una defensa de los logros ya obtenidos en la legislación federal. Los padres de familia apoyados en las organizaciones mexicanas americanas apelaron a la Suprema Corte de Justicia y los tribunales federales con el fin de obligar a los distritos escolares a tomar las medidas necesarias para remediar el problema educativo mexicano americano. El resultado directo de estas decisiones judiciales fue la creación y expansión de programas que intentaban proveer de igualdad de oportunidades educativas a las minorías lingüísticas en las escuelas públicas.¹ Las instituciones estatales y en especial los distritos escolares se vieron obligados a acatar las decisiones del poder judicial. Así, los programas bilingües proliferaron y se benefició a un número importante de estudiantes de origen mexicano.

Debido a que los tribunales federales, y en especial la Suprema Corte de Justicia, se convirtieron en el vehículo empleado por los grupos minoritarios para demandar derechos civiles y constitucionales,² los mexicanos americanos necesitaron de organizaciones de abogados para respaldar sus reclamos por

¹ Ricardo Fernández, "La educación bilingüe: Ideología, legislación y litigio", en David R. Maciel y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, p 421.

² Esto se debe a que los jueces en las cortes estatales y municipales están dominados por jueces electos localmente quienes están sujetos a presiones políticas. (R. Fernández, art. cit., p. 422.)

mejorar las condiciones de los estudiantes mexicanos americanos. A fines de los sesenta emergieron grupos especializados en actividades jurídicas que a nivel nacional utilizaron los casos judiciales como medio político para presionar a las autoridades estatales para que ofrecieran equidad de oportunidades.

La laxitud del concepto de equidad permitió a las organizaciones chicanas vincular los casos de segregación entonces en boga con las nacientes solicitudes por programas bilingües. En un principio, la discriminación racial fue percibida como el obstáculo principal para que los mexicanos americanos pudieran tener igualdad en cuanto a oportunidades educativas. Sin embargo, al emerger las complicaciones de idioma, la agenda de las organizaciones chicanas incluyó nuevas demandas. Para mediados de los setenta la educación bilingüe se convirtió en el tema substancial de la batalla en los tribunales, reemplazando a los casos contra la segregación racial.³

De esa manera, las conquistas en los litigios sobre segregación abrieron un espacio a las solicitudes de los grupos minoritarios para mejorar el sistema educativo. En especial, los mexicanos americanos utilizaron los precedentes creados por los casos de discriminación para introducir sus demandas sobre educación bilingüe-bicultural. Aunque la política de integración racial no significó promover directamente la educación bilingüe, sirvió para legitimar las peticiones de los padres de familia.

³ Guadalupe San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 189.

A lo largo de este capítulo se elaborará un examen sobre casos judiciales que los hispanos y otros grupos minoritarios interpusieron para reforzar los acuerdos federales en materia educativa. El capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero, además de destacar algunas de las características esenciales del poder judicial norteamericano, se analizará el apoyo que la Suprema Corte ofreció al poder ejecutivo en las décadas de 1950 y 1960 en la promoción de derechos civiles que beneficiaron a las minorías. En el segundo apartado se analizará la formación de organizaciones legales mexicanas americanas que se especializaron en la presentación de litigios ante los tribunales federales. El tercer apartado tiene por objeto revisar los casos de segregación educativa sobre estudiantes mexicanos americanos. Se reparará para ello en la decisión en el caso *Brown. V Board of Education* que eliminó de forma definitiva la discriminación en las escuelas. En el cuarto y ultimo apartado se revisarán las resoluciones de los tribunales más relevantes que obligaron al establecimiento de programas bilingües.

3.1 *El poder judicial norteamericano*

3.1.1 *Características del poder judicial*

Tradicionalmente el poder judicial ha sido uno más de los poderes políticos, que a diferencia del legislativo y del ejecutivo funge como un árbitro resolviendo controversias sociales. Por el foro de la Suprema Corte han atravesado los temas de mayor relevancia en la historia de los Estados Unidos como la esclavitud y la guerra civil, la industria y la organización laboral, la legislación sobre el estado de

bienestar, el régimen fiscal, la propiedad pública, la libertad de expresión y el orden público, y la segregación racial y las oportunidades educativas.⁴

Existen tres características primordiales del poder judicial norteamericano señaladas por Alexis de Tocqueville: a) Para que tenga lugar la actuación de los tribunales es indispensable que exista un litigio. b) El poder judicial se pronuncia sobre casos concretos y no sobre principios generales. c) Es necesario que exista una denuncia para poner en movimiento el proceso judicial.⁵

La naturaleza de los tribunales federales los obliga a limitarse a la resolución de casos y controversias. Lo anterior significa que su competencia se restringe al reclamo de un individuo cuando sus derechos han sido violados por la legalidad convencional.⁶ Adicionalmente, los tribunales federales y de la Suprema Corte de Justicia tienen jurisdicción limitada pues sólo les competen los casos relacionados con asuntos federales y los que resultan de demandas entre ciudadanos de diferentes estados de la federación

Los juzgados de primera instancia en el sistema federal son los tribunales de distrito (*federal district court*). La segunda instancia la constituyen los tribunales de apelaciones de circuito (*circuit court of appeals*), que examinan apelaciones de distrito y fungen como tribunales administrativos federales. La Suprema Corte es, el tribunal de última instancia federal, que, además de conocer

⁴ Paul A. Freund, "The Supreme Court", en Harold J. Berman, (edit.), *Talks on American Law*, New York, Vintage Books, 1961, p. 71.

⁵ Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, México, FCE, 1996, pp.106 y 107.

⁶ P. Freund, art cit, pp. 72 y 73. Por esa razón fue importante que los mexicanos americanos se organizaran para presentar quejas de violaciones concretas ante estas instancias.

apelaciones de tribunales estatales y federales, tiene jurisdicción original en los casos previstos por la Constitución.⁷

La Suprema Corte se encuentra en la cumbre de la jerarquía judicial, por encima de los tribunales federales y estatales, lo que le permite participar en los casos en los que tenga ingerencia la Constitución, algún tratado internacional o ley federal.⁸ Los objetivos de la Suprema Corte dentro del sistema federal norteamericano son: mantener la supremacía de la Constitución, asegurar una interpretación uniforme sobre la ley federal y resolver controversias legales entre los estados de la federación.⁹

Una de las tradiciones jurídicas norteamericanas más importantes es la conocida como activismo judicial. Los jueces juzgan de su competencia la resolución de una amplia gama de conflictos sociales que plantean asuntos jurídicos e interpreta las leyes en casos concretos.¹⁰ El concepto activista de la función judicial hace que en ocasiones estas interpretaciones vayan más allá de los términos explícitos de la legislación con el fin de tratar problemas cuyo significado rebasa el caso concreto que se presenta. Esta tradición de amplia función del poder judicial ha sido aprovechada por diversos grupos de la sociedad norteamericana, especialmente por las minorías.¹¹

⁷ B. Strickland, *op. cit.*, p. 31.

⁸ Los casos educativos presentados por mexicanos americanos apelaron a la Constitución y a las leyes federales de derechos civiles y de educación bilingüe.

⁹ P. Freund, *art cit.*, pp. 75 y 76. Por lo general, cuando los casos eran presentados ante instancias estatales, debido a la ingerencia de los políticos locales, las autoridades fallaban en contra de los demandantes. Lo anterior generó controversias entre los estados y las disposiciones federales.

¹⁰ La Suprema Corte tiene la capacidad de aceptar o no los casos que se le presentan lo que le brinda poder político. (P. Freund, *art cit.*, p. 74.)

¹¹ B. Strickland, *op. cit.*, pp. 11 y 12

3.1.2 *La participación del poder judicial en los derechos civiles*

Durante los años cincuenta el poder ejecutivo que tradicionalmente se había mantenido al margen de los procesos judiciales tuvo un acercamiento estrecho. Durante la administración del presidente Truman, el Departamento de Justicia intervino en la decisión de la Suprema Corte de tomar parte en litigios políticos, creando así una nueva forma de cabildeo judicial.¹² Los grupos de interés como la *Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color* (National Association for the Advancement of Colored People -- NAACP) y la *Unión Americana de Libertades Civiles* (American Civil Liberties Union --ACLU) aprovecharon la coyuntura y encontraron en los tribunales instituciones capaz de presentar sus demandas.

El cambio en la relación entre los poderes ejecutivo y judicial y la trascendencia del Departamento de Justicia tuvo su mayor manifestación en el área de derechos civiles, y en especial en materia educativa. En 1947 se creó un comité presidencial que recomendó al Departamento de Justicia promover una reforma en los derechos civiles. La participación conjunta del Departamento de Justicia y de los tribunales federales en este asunto continuó durante el gobierno del presidente Eisenhower.¹³

La Suprema Corte, en especial con Earl Warren como jefe de justicia (1953-1969), brindó protección a las minorías y apoyó sus intereses.¹⁴ Fue en esa etapa cuando el Departamento de Justicia participó de forma conjunta con la Suprema

¹² Cornell W. Clayton, *The Politics of Justice. The Attorney General and the Making of Legal Policy*, New York, M.E. Sharpe, 1992, pp. 126-131.

¹³ *Loc cit.*

¹⁴ Lawrence M. Frieman, *History of American Law*, New York, Simon & Schuster, 1973, pp. 670 y 672.

Corte en el caso *Brown v. Board of Education* a favor los estudiantes negros que estableció un precedente para la discusión y aprobación final de la Ley de derechos civiles en 1964.

La colaboración estrecha entre el ejecutivo y el poder judicial en materia de derechos civiles benefició no sólo a los afro-americanos sino a otros grupos minoritarios. En especial, los mexicanos americanos encontraron en los tribunales federales un foro en el que expusieron sus demandas, en particular las que tenían que ver con mejoras en la educación pública. La presentación de casos judiciales requirió de ellos una participación conjunta y organizada.

3.1.3 *Las organizaciones legales mexicanas americanas*

En una sociedad con la complejidad del sistema legal en la que se requiere de influencias políticas y económicas, el litigio es un instrumento indispensable de movilización y cambio político. Para ejercer litigios, tanto los individuos como las organizaciones buscan de los servicios de abogados especialistas en asuntos legales específicos y buscan establecer una coordinación en cuanto a recursos e información con otras organizaciones y firmas de abogados que le sirvan de apoyo a nivel nacional.¹⁵

Al igual que los otros grupos minoritarios los mexicanos americanos reconocieron, aunque en una etapa ya avanzada, su incapacidad por hacer valer sus derechos a través de los medios políticos tradicionales por lo que esporádicamente recorrieron a los litigios. A lo largo de las primeras etapas de

¹⁵ Juan Gómez Quiñones, *Chicano Politics, Reality and Promises, 1940-1990*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1990, p 137.

formación de la política mexicana americana¹⁶ no hubo participación directa de las organizaciones en los casos judiciales, aunque éstas, sin embargo, jugaron un papel importante al exponer ante la opinión pública la existencia de políticas y prácticas de segregación educativa.¹⁷

Para fines de la década de 1960 los métodos que las sociedades chicanas tradicionales habían utilizado para promover los derechos educativos se mostraron insuficientes. Nuevas organizaciones continuaron los esfuerzos iniciales que LULAC y el *Foro Americano G.I.* habían realizado; aunque emplearon una estrategia distinta: participaron directa e indirectamente en casos judiciales más renombrados.¹⁸ El surgimiento de nuevos grupos, resultado de la participación del gobierno federal en la promoción de derechos civiles a través del financiamiento para la creación de agencias comunitarias tanto gubernamentales como privadas,¹⁹ evidenció la insuficiencia de la actividad organizada en los tribunales.²⁰

Pete Tijerina, líder de LULAC, sabiendo de la necesidad que los mexicanos americanos tenían por una representación legal adecuada en los tribunales, envió personal a la conferencia de NAACP LDF (Legal Defense Fund) en 1967 para

¹⁶ Este proceso se detalla en el apartado *Razones históricas del movimiento chicano* en el primer capítulo de esta tesis.

¹⁷ G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p 179.

¹⁸ G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 186 y 187. (Véanse los apartados *La actividad política organizada* y *La radicalización de la política mexicana americana* dentro del Capítulo I de esta tesis.)

¹⁹ Dados los altos costos que supone los litigios, los recursos financieros son indispensables, particularmente cuando se enfrenta a asuntos que tienen precedentes adversos y se quiere obtener éxito tanto en las cortes estatales como en la Suprema Corte. (J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 138.)

²⁰ Karen O'Connor y Lee Epstein, "A Legal Voice for the Chicano Community: The Activities of the Mexican American Legal Defense and Educational Fond", en Rodolfo O. de la Garza, (et. al.), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 284.

explorar la posibilidad de establecer una organización de este tipo que litigaran en favor de los mexicanos americanos.²¹ Resultado del acercamiento con NAACP y con representantes de la fundación Ford, se constituyó el *Fondo Mexicano Americano para la Defensa Legal y la Educación* (Mexican American Legal Defense and Educational Fund -- MALDEF).²²

MALDEF retomó el modelo constitutivo de LDF. Con Tijerina al frente de la oficina en San Antonio y Mario Obledo como Consejero General en la ciudad de Los Ángeles, MALDEF comenzó su trabajo con dificultad pues al momento no existían abogados mexicanos americanos con experiencia para litigar casos de derechos civiles. Para lograr el impacto deseado, MALDEF requirió de miembros directivos capacitados y de asociaciones con firmas prestigiosas, fundaciones y grupos nacionales. En los primeros quince años de existencia, MALDEF invirtió cerca de un millón de dólares en la investigación y promoción de programas educativos para estudiantes hispanos, para lo cual empleó investigadores, expertos legales y abogados.

Las prioridades iniciales de MALDEF fueron la educación y los derechos políticos a los que posteriormente se agregaron asuntos como empleo, migración, derechos de las mujeres y el desarrollo de actividades dentro de las escuelas de leyes y de liderazgo.²³ Posteriormente, cuando Mario Obledo quedó al frente trató de incrementar la visibilidad nacional de la organización. Para lograr lo anterior,

²¹ NAACP, en especial a través su órgano de defensa legal (LDF), promovió una campaña permanente contra la discriminación y segregación racial de los negros en las escuelas públicas desde los años veinte. Sus esfuerzos se vieron recompensados en los años cincuenta con la decisión a su favor en el caso *Brown*. (M. V. Tushnet, *The NAACP's. Legal Strategy against Segregated Education, 1925-1950*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1987, p.3)

²² K. O'Connor y L. Epstein, art. cit., p. 284.

²³ J. Quiñónez, *op. cit.*, p. 137.

MALDEF participó directamente en los casos judiciales que los padres mexicanos presentaron ante los tribunales federales y la Suprema Corte.²⁴

Los nuevos grupos encabezados por MALDEF trataron de esa forma de sacar ventaja de los principios legales desarrollados en el caso *Brown*, en específico las violaciones a la catorceava enmienda constitucional y de la Ley de derechos civiles. El argumento principal fue que en su opinión se había negado la igualdad en oportunidades educativas a los niños mexicanos americanos al clasificarlos como lingüísticamente discapacitados y por lo mismo se les colocaba en grupos separados.²⁵

Tanto a nivel nacional como local proliferaron las organizaciones legales entre las que destacaron *El congreso de educadores hispanos*, y *El proyecto de educación chicana* (Chicano Education Project -- CEP), en Colorado; *El comité de padres pro defensa de la educación* en Massachussets, *Aspira* en Nueva York, y MALDEF en Texas y California. Gracias a la participación de MALDEF y de las demás organizaciones chicanas en la arena judicial, hubo un progreso significativo en el establecimiento de programas de educación bilingüe.

²⁴ Aún en los casos en los que no MALDEF participaba directamente, expresaba su simpatía legal (*Amicus curiae*) (K. O'Connor y L. Epstein, art. cit., p. 286).

²⁵ G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Gardland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 179 y 180.

3.2 Los casos sobre derechos educativos

3.2.1 Antecedentes

Los primeros dos litigios presentados por mexicanos americanos ante tribunales federales se refirieron a la segregación en las escuelas. Los fallos a favor de los demandantes en los casos *Mendez v. Westminster School District* y *Delgado v. Bastrop Independent School District* establecieron precedentes importantes para que la Suprema Corte resolviera en el renombrado caso *Brown v Board of Education* que la discriminación en las escuelas contradecía los principios constitucionales.

En el caso *Mendez v. Westminster School District*²⁶ (1946), un grupo de padres argumentaron que a las autoridades educativas negaban a sus hijos y a otros 5000 niños de ascendencia mexicana sus derechos constitucionales al forzarlos a asistir a escuelas “mexicanas” en los distritos escolares de Westminster, Garden Grove, Santa Ana y El Moderno en Orange County. El juez Paul McCormick falló a favor de los padres de forma definitiva el 18 de febrero de 1946. Catorce meses más tarde, el 14 de abril de 1947, el fallo fue confirmado por el tribunal de apelaciones del noveno circuito en San Francisco.

La resolución en este caso puso fin a la segregación *de jure* en California y atrajo la atención nacional de varios grupos entre los que se encontraban American Civil Liberties Union y National Lawyers Guild, NAACP, the American

²⁶ *Mendez et al. v. Westminster School District of Orange County et al.*, 64 F Supp. 554 (S.D. Calif. 1946) cit por G. San Miguel, “Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980”, en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 180.

Jewish Congress, the Japanese American Citizen League y políticos renombrados quienes expresaron su simpatía legal con los demandantes (*amicus curiae*).²⁷

El caso sentó un precedente para la posterior eliminación de políticas discriminatorias, y motivó a las organizaciones mexicanas americanas a seguir luchando por los derechos educativos. En respuesta a la resolución del caso *Mendez*, el Abogado general de Texas emitió una opinión legal en la que prohibía la separación de niños mexicanos americanos en las escuelas públicas estatales.²⁸

En el caso *Delgado v. Bastrop Independent School District*²⁹ en 1948, los padres de familia, apoyados por la organización *Foro Americano G.I.*, demandaron a los administradores de cuatro comunidades centrales de Texas. El juez dictaminó a favor de los padres y expresó que "la separación en clases y escuelas... era arbitraria y discriminatoria y violaba los derechos constitucionales de los demandantes garantizados en la catorceava enmienda".³⁰ Se garantizó, sin embargo, una excepción a los niños que no hablaban inglés y podían ser puestos en clases por separado dentro del mismo plantel sólo durante primer grado.

²⁷ *Ibid*, p. 181.

²⁸ La opinión legal no tuvo un efecto tangible, pues no existían mecanismos que aseguraran el fin de esta práctica, no obstante atrajo la atención de LULAC que solicitó una aclaración al respecto. (G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 181.)

²⁹ *Delgado v. Bastrop Independents School District* (1948) Civil Action No. 33 District Court of the United States, Western District of Texas, cit por G. G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 180.

³⁰ Civil Action no. 333, cit por G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 182.

3.2.2 *Brown v. Board of Education*

El 18 de mayo de 1954 la Suprema Corte de Justicia resolvió de forma unánime en el caso *Brown v. Board of Education*³¹ que la segregación racial en las escuelas públicas era anticonstitucional, al igual que las leyes estatales que permitían actos de discriminación. Con esta resolución se derogó el supuesto "separados pero iguales" de 1896³² y, como consecuencia, se ordenó a todos los estados a integrar sus sistemas educativos.³³

El caso *Brown* tuvo tres repercusiones: 1) no sólo se limitó a los cinco distritos escolares involucrados en el litigio, sino que se aplicó a todas las escuelas públicas del país; 2) sentó un precedente para que en otros casos se prohibiera la discriminación racial (lugares y transportes públicos y algunas actividades privadas) 3) reforzó el movimiento sociopolítico a favor de los derechos de las minorías y ayudó a la aprobación diez años después de la Ley de derechos civiles.³⁴

La decisión en el caso *Brown* no sólo modificó las relaciones entre estudiantes blancos y negros. Con el tiempo otras minorías fueron afectadas también. En el litigio en contra de la discriminación en el estado de Texas, *Cisneros v. Corpus Christi Independent School District*, los demandantes lograron que a los estudiantes hispanos se les identificara como un grupo étnico separado sujeto a violaciones por parte de las autoridades educativas.

³¹ *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954)

³² En el caso *Plessy v. Ferguson*, 163 U.S. 537 (1896), la Suprema Corte estableció la separación entre blancos y negros en las escuelas.

³³ A pesar de las declaraciones irrevocables de la Suprema Corte, llevó tiempo resolver problemas prácticos debido a la complejidad de la independencia local en el sistema escolar. (Arthur E. Sutherland, "The Constitutional Rights of Racial Minorities in the United States", en Berman, Harold J. (edit.), *Talks on American Law*, New York, Vintage Books, 1961, pp. 107-111).

³⁴ B. Strickland, art. cit., pp. 11 y 12

3.2.3 Los casos sobre segregación de mexicanos americanos

El 4 de junio de 1970, el juez federal de distrito en Texas Woodrow Seals dictaminó en el caso *Cisneros v Corpus Christi Independent School District*³⁵ que los mexicanos americanos eran “un grupo minoritario étnico identificable”. El tribunal encontró que el distrito escolar segregaba a los niños mexicanos americanos por lo que solicitó que las partes involucradas desarrollar un plan que tomara en consideración la convivencia de las tres mayorías étnicas: negros, blancos y mexicanos americanos.

Cisneros es el primer caso en el que un tribunal reconoce de forma oficial a los mexicanos americanos como un grupo étnico para los propósitos de integración en las escuelas públicas. Esto resulta relevante considerando que previo a esta decisión, los distritos escolares, con el fin de cumplir los requisitos de integración, colocaban a los estudiantes afro-americanos con los demás grupos minoritarios dejando a los blancos por separado. De esa forma mantenían cierta segregación pues argumentaban que los mexicanos eran blancos también.

En todos los casos subsiguientes sobre discriminación de mexicanos americanos, se recurrió a la decisión de los tribunales en el caso *Cisneros*. Al ganar reconocimiento judicial como minoría, la decisión del caso *Brown* y sus medidas consecuentes fueron extendidas a los estudiantes mexicanos

³⁵ *Cisneros v Corpus Christi Independent School District*. Civil Action No. 68-C-95, cit. por Guadalupe Salinas, “Mexican American and the Desegregations of Schools in the Southwest”, en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 155.

americanos. De esa forma se introdujo un nuevo grupo social en cuanto a los procesos de discriminación.³⁶

En 1970, un tribunal federal en el estado de Colorado que llevaba el caso *Keyes v. School District No. 1*³⁷ afirmó que en la medida en que los hispanos estuvieran concentrados en los salones de clases, se podía considerar a una escuela segregada. El distrito escolar apeló la decisión. El caso llegó a la última instancia y la Suprema Corte dictaminó en 1973 a favor de los demandantes después de la exposición de varios testimonios entre los que se encontraron los presentados por *El Congreso de Educadores Hispanos*. Esta organización chicana insistió durante las sesiones sobre la necesidad de establecer programas bilingües-biculturales. El "Plan Cárdenas" propuesto por la organización fue aceptado y se ordenó su implementación en varias escuelas.³⁸

Otro caso que involucraba la segregación de mexicanos americanos fue *Perez v. Sonora Independent School District*³⁹ en el estado de Texas. La organización MALDEF presentó pruebas de que la mesa directiva del distrito había votado una resolución en 1938 por la que los estudiantes mexicanos americanos eran inscritos en la "escuela mexicana". *Perez* fue un caso muy importante al ser el primer caso de segregación en el que el Departamento de Justicia intervino a favor de los mexicanos americanos.

³⁶ G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 189.

³⁷ *Keyes v. School District No 1*, 413 U.S. 198 (1973)

³⁸ El Plan Cárdenas fue un programa piloto que posteriormente sirvió como modelo para el diseño de futuros programas.

³⁹ *Perez v. Sonora Independent School District*, Civil Actino No. 6-224 (5 de noviembre de 1970), cit por Guadalupe Salinas, art. cit., p. 169.

Los tribunales enfrentaron una complicación adicional al asunto de segregación cuando trataron de impartir justicia y ofrecer por igual oportunidades educativas a los niños mexicanos americanos. La lengua materna de la mayoría de estos alumnos no era el inglés, por lo que no podía existir uniformidad en los programas y planes de estudio. Al tratar de integrar los grupos dentro de las escuelas, los directores mezclaban a los niños limitados en inglés con otros alumnos y maestros que sólo hablaban inglés. De esa manera, las decisiones sobre segregación comenzaron a incluir el componente de educación bilingüe.

3.3 Los casos sobre educación bilingüe

En enero de 1968 el Congreso federal aprobó la Ley de educación bilingüe que permitía el establecimiento de programas bilingües con auspicio de fondos federales. La legislación en materia de educación bilingüe pero en especial las regulaciones posteriores como el Memorando de 1970 y el impulso que recibieron las denuncias contra las prácticas discriminatorias en las escuelas por parte de la Comisión de Derechos civiles ofrecieron un marco propicio para que los padres de familia presentaran denuncias ante los tribunales federales.

Los defensores del sistema bilingüe esperaban que las escuelas públicas ayudaran al mantenimiento y preservación de las lenguas y culturas natales de los grupos minoritarios discriminados. Los críticos, por el contrario encontraban una contraposición entre las políticas de integración del gobierno federal y el establecimiento de programas bilingües. Para las organizaciones chicanas, en especial para MALDEF, esto no representaba un problema ya que proveer

programas especiales para grupos lingüísticos y culturales diversos no se oponía con el requerimiento constitucional de integrar las escuelas públicas.⁴⁰

Los demandas en un principio de los padres mexicanos americanos contra la discriminación escolar incluyeron paulatinamente el tema de educación bilingüe como en el caso *United States v. Texas*. Asimismo, la promoción en el ámbito federal de este tipo de instrucción facilitó a las minorías lingüísticas a presentar argumentos a favor de sus hijos como en los casos *Serna v. Portales* y *Lau v. Nichols*. En ambos casos se obligó a la implementación de programas bilingües. A partir de estas decisiones se desencadenó una serie de litigios que pretendieron hacer uso de los principios establecidos.

3.3.1 *United States v. Texas*

En el caso contra el distrito escolar independiente consolidado de San Felipe del Río, Texas, la Suprema Corte dictaminó que las autoridades educativas violaban la catorceava enmienda constitucional, al igual que en el caso *Brown*, al discriminar a los estudiantes mexicanos americanos. Como resultado de la decisión de la Suprema Corte de Justicia, las autoridades educativas se vieron en la necesidad de reestructurar el distrito tomando en consideración programas de educación especial que ayudaran a los estudiantes mexicanos americanos a ajustarse al ambiente escolar que les presentaba conmoción cultural y lingüística.

⁴⁰ Los esfuerzos por incorporar educación bilingüe en el proceso de integración indican que había decaído el interés por el tema de segregación. (G. San Miguel, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Gardland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 190).

La Suprema Corte decidió a favor de los demandantes basándose en el reconocimiento que hacía de los estudiantes mexicanos como una minoría “sujeta a la protección de la Ley de derechos civiles de 1964 y de la catorceava enmienda, en lo que se refiere a discriminación racial y étnica en las escuelas públicas”.⁴¹ Así se demostró que los estudiantes mexicanos tenían características como incompatibilidad cultural y deficiencias en el idioma inglés⁴², que les imposibilitaba beneficiarse del sistema educativo diseñado para cubrir las necesidades de los estudiantes angloamericanos. Asimismo, determinó la necesidad de incluir elementos bilingües y biculturales en el plan de estudio de los alumnos hispanos.

Después de los testimonios y pruebas presentadas que evidenciaban las carencias de estos estudiantes, la Suprema Corte consideró que los programas bilingües – biculturales serían un vehículo para obtener la integración escolar pues servirían no sólo a los estudiantes mexicanos, sino a los anglos por igual pues ayudarían a la integración del sistema educativo. Los estudiantes angloamericanos estaban obligados a ajustarse a sus compañeros mexicanos, y debían aprender a entender y apreciar sus diferencias culturales y lingüísticas. El proceso enriquecería a ambos.

*United States v. Texas*⁴³ fue uno más de los tantos casos contra la discriminación, pero tuvo la particularidad de que el tribunal superior obligó la adopción de un programa extensivo bilingüe – bicultural, pese a los

⁴¹ *Ibid*, pp. 37 y 38.

⁴² *Loc. cit.*

⁴³ *United States v. State of Texas*, 324 F. Supp. At 25 (1971), cit por Nicholas Appleton, “Multiculturalism and the Courts”, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 4, 1978

cuestionamientos por parte del personal del distrito. Los programas bilingües se concibieron, por lo tanto, como un medio para facilitar la transición exitosa de los estudiantes mexicanos americanos al sistema.⁴⁴

3.3.2 *Serna v. Portales*⁴⁵

En 1972 un grupo de padres mexicano americanos presentaron una demanda contra un distrito escolar en Nuevo México. Durante esa época, la ciudad de Portales estaba dividida en dos sectores: en el sur de la ciudad vivía la comunidad anglosajona, mientras que el norte era un barrio mexicano. Por lo anterior, las escuelas primarias reflejaban cierta composición étnica dependiendo del vecindario en el que se encontraran.

Los demandantes aseguraban dentro del sistema escolar de Portales se llevaban al cabo prácticas discriminatorias pues el programa educativo estaba diseñado para instruir a los niños de clase media de las familias angloamericanas y no consideraba las necesidades de los niños de habla hispana. Los padres no respaldaron sus reclamos en la desigualdad de instalaciones, personal o programas sino, por el contrario, en el hecho de que los planes de estudio eran exactamente los mismos y no consideraban las diferencias lingüísticas de los alumnos.⁴⁶

Los padres presentaron varias pruebas convincentes: demostraron que hasta 1970 ninguno de los docentes que prestaban sus servicios en las escuelas

⁴⁴ N. Appleton, art. cit. p. 38.

⁴⁵ *Serna v. Portales Municipal Schools*, 351 F. Supp at 1279 (1972), cit por N. Appleton, art. cit. p.42.

⁴⁶ Como en el caso *Lau*, los padres presentaron evidencias del bajo rendimiento de los sus hijos con respecto a sus compañeros.

públicas era de origen hispano, incluyendo quienes enseñaban español en la preparatoria. Otra de las evidencias mostraba que en la escuela Lindsey donde el 86% de los alumnos era hispanos, sólo cuatro estudiantes de primer grado hablaban inglés. A pesar de la situación precaria, el distrito no había solicitado dinero del presupuesto federal en este rubro, ni había aceptado la ayuda del estado de Nuevo México.⁴⁷

Por su parte el distrito escolar se defendió argumentando que no tenían obligación de ofrecer programas adicionales pues los problemas de aprovechamiento de los alumnos no se debían a que existiera algún tipo de discriminación. El distrito negaba toda responsabilidad sobre la situación prevaleciente entre los alumnos hispanos.

El tribunal falló a favor de los padres pues consideró que el distrito no había ofrecido programas educativos que garantizaran las oportunidades de los niños de habla hispana. Asimismo, concluyó que debido a que los estudiantes minoritarios habían sido colocados en un ambiente escolar que no reflejaba sus necesidades educativas, las autoridades habían violado el derecho constitucional a la igualdad de protección.

El tribunal de apelaciones encontró de igual forma una trasgresión de los derechos de los estudiantes establecidos en el título VI de la Ley de derechos civiles de 1964.⁴⁸ La mesa directiva del distrito apeló nuevamente la decisión,

⁴⁷ Joaquín G. Ávila, "Equal Educational Opportunities for Language Minority Children", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 294.

⁴⁸ Según Appleton, esta diferencia era fundamental debida a la jerarquía constitucional y al hecho de que bajo la Ley de Derechos Civiles sólo podía obligar a las agencias que utilizaran recursos federales a implementar programas en beneficio de las minorías. Si en ambas decisiones,

pero el fallo en la Suprema Corte de Justicia ocurrió en el mismo sentido. Finalmente se rechazó el plan que presentó el distrito escolar de Portales con el fin de compensar los agravios, y se le ordenó diseñar un programa de enseñanza de la lengua y cultura maternas de los, estableciendo así el derecho de los alumnos a la educación bilingüe.

Serna es el caso que probablemente ofrece un mejor sustento a favor de la educación bilingüe pues la sentencia estableció que a “un estudiante que no entendiera el idioma inglés y al que no se le proveyera instrucción bilingüe se le estaba siendo negando de una educación significativa”.⁴⁹ De esa forma, la educación bilingüe trascendió de un programa permisivo a un método de instrucción obligatoria.⁵⁰

3.3.3 *Lau v. Nichols*

En el ámbito nacional el caso que tuvo mayor impacto en materia educativa fue el de *Lau v. Nichols*.⁵¹ Sin ser esta una demanda interpuesta por grupos hispanos, el caso generó gran polémica que ayudó a legitimar la educación bilingüe, pues después de que los demandantes perdieron el juicio en la primera y segunda instancias, el caso fue presentado en la Suprema Corte de Justicia

A principios de la década de los setenta el Distrito escolar de San Francisco atendía a un promedio de 2900 estudiantes de ascendencia china que no hablaban inglés, de los cuales solamente cerca de 1000 recibían cursos

Lau y *Serna*, los tribunales hubieran apelado a la Constitución para basar su decisión, hubieran instituido la educación bilingüe como una norma obligatoria. (N. Appleton, art. cit. p 44 *supra*)

⁴⁹ *Serna v. Portales Municipal Schools*, 351 F. Supp at 1279 (1972), cit por N. Appleton, art. cit. p.42.

⁵⁰ J. Ávila, art. cit., p. 295.

⁵¹ *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563 (1974)

adicionales de inglés. Los 1800 restantes, no recibían cursos suplementarios o instrucción bilingüe. Los padres de trece de estos estudiantes interpusieron una demanda pues alegaban que se les estaba negando una educación de calidad pues no podrían comprender el lenguaje en el que se les enseñaba.

Los padres no estaban solicitando específicamente la puesta en práctica de programas bilingües, sino simplemente esperaban que la mesa de directiva tomara ciertas medidas con el fin de corregir la situación prevaleciente. Por tal motivo, los abogados argumentaron que, de no resolver el grave problema educativo a la brevedad posible, el personal del distrito escolar estaría violando la catorceava enmienda constitucional y la Ley de Derechos Civiles de 1964.

Las pruebas ratificaron la situación prevaleciente entre los alumnos chinos. De hecho, el personal administrativo había notado con anticipación la frustración y el mal desempeño de los alumnos resultado de su incapacidad para entender las clases regulares. El distrito respondió, sin embargo, que no había discriminación porque los estudiantes hacían uso de las mismas instalaciones, contaban con los mismos maestros y los mismos horarios, por lo que se podía considerar que estaban ofreciendo igualdad en oportunidades a todos los alumnos.

Tanto el tribunal de distrito como el de apelaciones fallaron a favor del distrito escolar pues no encontraron bases suficientes para determinar la existencia de discriminación. El tribunal de apelaciones afirmó que “no existían pruebas de que las deficiencias lingüísticas de los demandantes estaban relacionadas con algún caso de discriminación”,⁵² y sugería que el fracaso de los

⁵² *Lau v. Nichols*, 438 F. “d. at 797 (1973) cit por N. Appleton, art. cit., p. 41.

estudiantes se debía a problemas de orden personal que no estaban relacionadas con el sistema educativo.

En la última instancia el caso tomó un giro inesperado pues la Suprema Corte de Justicia falló a favor de los demandantes basándose en la Ley de derechos civiles de 1964 que prohibía a cualquier agencia que recibiera fondos federales a discriminar a una persona basada en su raza, color o nacionalidad. En ese sentido, se estableció un precedente para casos posteriores.

El desarrollo de habilidades básicas del idioma inglés es la esencia de lo que las escuelas públicas enseñan. Un requisito indispensable para que un niño pueda participar de forma efectiva en un programa educativo es que con anterioridad haya adquirido esas habilidades básicas. Aquellos estudiantes que no entienden inglés viven dentro de su salón de clases experiencias incomprensibles que en ninguna forma resultan significativas.⁵³

La Suprema Corte dictaminó de forma unánime el 21 de agosto de 1974 que el Distrito escolar unificado de San Francisco no había provisto de igualdad de tratamiento a los niños de origen chino, por lo que se le obligó a tomar medida alternativas como la contratación de personal bilingüe y la utilización de libros de texto suplementarios. El personal administrativo del distrito se vio obligado a diseñar un plan de estudios alternativo que auxiliara a los estudiantes chinos, filipinos e hispanos en su transición.

La decisión de la Suprema Corte en el caso *Lau* fue importante por tres razones. Primero, mostró el interés del tribunal superior en cuanto a las barreras que presenta el lenguaje en el plano educativo. Segundo, responsabilizó a las autoridades educativas sobre el problema del aprendizaje del idioma. Tercero,

⁵³ *Lau v. Nichols*, 94 S Ct at 788 (1974) cit. por N. Appleton, art. cit., p. 41

con su decisión la Suprema Corte apoyó el establecimiento de regulaciones federales que obligaran a los distritos escolares a tomar las medidas necesarias.⁵⁴

De esa forma, la decisión de la Suprema Corte reafirmó el contenido del Memorando del 25 de mayo y estableció que el presupuesto federal debería ser utilizado para ofrecer servicios que garantizaran acceso igualitario a los programas de instrucción a los estudiantes de grupos minoritarios.⁵⁵

3.3.3.1 Los Remedios Lau

Como consecuencia de este dictamen, en 1975 el comisionado de Educación, Terrel Bell, expuso una serie de medidas conocidas como *the Lau Remedies*⁵⁶ con el fin orientar a los distritos escolares en la formulación de programas educativos adecuados. Los Remedios Lau especificaban cuatro procedimientos que el personal educativo debería seguir:

- a) identificar el idioma materno de los estudiantes y evaluar sus habilidades en el idioma,
- b) determinar un programa de educación bilingüe apropiado para los estudiantes con conocimientos limitados en inglés,
- c) precisar el tiempo que los estudiantes deberían permanecer en el programa e indicar cuando estuvieran preparados para incorporarse a las clases regulares en inglés,
- d) determinar los requisitos profesionales de los maestros que se contrataran para estos programas.⁵⁷

Con estos lineamientos, las escuelas primarias estaban obligadas a proveer a los estudiantes minoritarios instrucción especial de inglés como segunda lengua y de materias académicas en su propio idioma. Lo más significativo fue que los

⁵⁴ J. Ávila, art. cit., p 294.

⁵⁵ *Ibid*, pp. 269-270.

⁵⁶ United States Department of Health, Education and Welfare, *Task Force Findings Findings Specifying Remedies Available for Eliminating Past Educational Practices Ruled Unlawful under Lau v. Nichols*, 11 de agosto de 1975.

⁵⁷ J. Lyons, art. cit., p. 5, y G. San Miguel, art. cit. p. 270.

Remedios Lau estipulaban que la enseñanza del inglés como segundo idioma (ESL) por sí misma no era un recurso suficiente por lo que resaltaba la necesidad de la educación bilingüe.⁵⁸

La crítica fundamental que recibió el departamento de educación con relación a los Remedios Lau fue que estas medidas no tenían un carácter obligatorio pues no fueron publicados de forma oficial. No obstante los lineamientos derivados de los Remedios si fueron definitivos al crear los planes instrumentales contra la discriminación lingüística en los distritos escolares.

Un año más tarde, la Oficina de Educación federal dispuso recursos para la creación de nueve centros regionales de Asistencia Bilingüe General con el objetivo de ofrecer servicios y asistencia técnica a los distritos escolares y agencias educativas que tuvieran estudiantes limitados en inglés.⁵⁹ De esa forma, los programas bilingües proliferaron y se benefició a un número importante de estudiantes de origen mexicano.

3.3.4 *Aspira v. Board of Education of the City of New York*

En la ciudad de Nueva York, grupos hispanos encabezados por la organización puertorriqueña Aspira interpusieron una demanda contra el distrito escolar en la que alegaban la falta de programas adecuados para los alumnos con conocimientos limitados en inglés. Tras dos años de litigio, el caso se resolvió en

⁵⁸ Guadalupe San Miguel, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States: an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza, (et. al.), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985, p. 270.

⁵⁹ G. Keller, art. cit., p. 4.

agosto de 1974 mediante un acuerdo entre ambas partes que resultó en la creación de programas bilingües.

En el caso *Aspira v. Board of Education of the City of New York*, el tribunal dictaminó a favor de los alumnos con conocimientos limitados en inglés y obligó al distrito escolar a implementar programas de educación bilingüe en la Ciudad de Nueva. El mandato establecía que estos estudiantes no debían recibir instrucción en materias sustanciales en un idioma que les dificultara su participación en la clase. El acuerdo incluyó el establecimiento de programas vocacionales y de educación especial.

El factor que persuadió finalmente a las autoridades educativas a acceder a las demandas de los hispanos fue el precedente del caso *Lau*, pues de continuar el litigio ante los tribunales superiores de apelación, habría sido evidente que éstos hubiesen fallado a favor de los demandantes. Esta caso marcó un paso definitivo hacia la incorporación de la educación bilingüe dentro del sistema escolar norteamericano.⁶⁰

3.3.5 *Ríos v. Read*

La opinión que un tribunal federal emitió en el caso *Ríos v. Read* reafirmó las obligaciones impuestas a los distritos escolares con relación a los estudiantes con conocimientos limitados en inglés. En esta ocasión, los padres demandantes solicitaron a las autoridades educativas en Long Island la información concerniente a las clases de inglés como segunda lengua con el fin de evaluar el programa. El personal del distrito de Patchogue Medford respondió que una investigación de

⁶⁰ R. Fernández, art. cit., p. 422.

esa índole no era necesaria pues el distrito estaba tomando las medidas necesarias para ayudar al desempeño de sus alumnos.

El tribunal determinó que el distrito, a pesar de que ofrecía un programa con el fin de remediar las necesidades de los estudiantes con conocimientos limitados en inglés y que contaba con un departamento bilingüe, violaba las disposiciones del caso *Lau*:

No es suficiente ofrecer un programa para los estudiantes en desventaja o contratar a maestros bilingües; por el contrario, la cuestión radica en que el programa debe estar diseñado para asegurar en la medida en que sea posible el desarrollo del estudiante en el idioma inglés. Un programa inadecuado puede resultar tan dañino para un estudiante que no habla inglés como la falta de programas.⁶¹

Por primera vez, un tribunal de distrito amplió el significado de la decisión *Lau* al hacer referencia directa a la legislación federal en materia de educación bilingüe, en específico a las enmiendas de 1974. El tribunal además admitió que el incremento cuantitativo de programas bilingües resultaba inadecuado si a su establecimiento no acompañaba la búsqueda de igualdad de oportunidades educativas. La resolución de este caso estableció un precedente al determinar que la importancia de un programa bilingüe radicaba en su eficacia y no su existencia.⁶²

⁶¹ *Rios v. Read*, cit por Herbert Teitelbaum y Richard J. Hiller. "Bilingual Education: The Legal Mandate", en Henry T. Trueba, Carol Barnett Mizrahi, Bilingual Multicultural Education and the Professional. From Theory to Practice, Rowley, MA, Newbury House. 1979, p. 29.

⁶² H. Teitelbaum y R. J. Hiller, art. cit, p. 29.

3.3.6 *Otero v. Mesa County Valley School District no. 51*

Este caso fue presentado en 1974 en un tribunal federal de distrito por un grupo de abogados pertenecientes a las organizaciones MALDEF, el Proyecto de Educación Chicana (CEP), y la Asistencia Legal Rural de Colorado (Colorado Rural Legal Assistance -- CRLA). La demanda interpuesta alegaba que el programa educativo y la forma de contratación de maestros del distrito discriminaban a los estudiantes mexicanos americanos residentes de Grand Junction, Colorado.

Los padres apoyaron su demanda en el precedente creado por el caso *Lau* pues consideraban que al igual que aquellos estudiantes el sistema educativo discriminaba sus hijos al utilizar un plan de estudios que no tomaba en cuenta sus necesidades lingüísticas y culturales. Para cesar la discriminación y con el fin de asegurar la igualdad de los estudiantes mexicanos americanos, los padres solicitaron al distrito la adopción de un programa de educación bilingüe-bicultural.

Las autoridades educativas, por su parte objetaron los argumentos anteriores, pues consideraban que el distrito sólo estaba obligado a ofrecer instrucción especial en inglés hasta que los estudiantes fueran capaces de participar en el plan de estudios regular. De acuerdo con el distrito, las escuelas no tenían obligación de asegurar que los alumnos con conocimientos limitados en inglés tuvieran el mismo desempeño que los estudiantes regulares.

Finalmente el juez falló a favor del distrito escolar pues consideró que no existía evidencia suficiente de que el programa sugerido por los padres respondería a las necesidades de los niños mexicanos americanos en Grand Junction. Los demandantes no pudieron demostrar que su propuesta era lo

suficientemente segura como para vedar el control al distrito escolar sobre la planeación de los programas educativos.

El litigio se convirtió en un asunto político en el que hubo respuestas hostiles y acusaciones por parte de miembros destacados de la comunidad mexicana americana.⁶³ *Otero v. Mesa County Valley School District*⁶⁴, fue un detonante de la situación de descontento prevaleciente e incrementó la participación política de los mexicanos americanos. Pese a su derrota ante los tribunales los padres obtuvieron apoyo significativo de la opinión pública; y, como consecuencia, al poco tiempo la legislatura estatal enmendó el acta de educación bilingüe.⁶⁵

3.3.7 Otros casos

En 1974, el Congreso aprobó una enmienda a la Ley de educación primaria y secundaria de 1965, en la que otorgaba un presupuesto adicional al de los programas locales bilingües. Esta partida especial estuvo destinada a la realización de actividades comunitarias suplementarias, educación de adultos, programas preescolares de preparación, entrenamiento de docentes y asistencia técnica. Ley de iguales oportunidades educativas, como se le conoció, acordó en principio, que ningún estado podía negar oportunidades a los estudiantes por su raza, color, género o nacionalidad. El apoyo federal generó una respuesta en el ámbito estatal donde se adoptaron legislaciones al respecto

⁶³ Un periódico local cubrió con detalle el desarrollo del proceso incrementando con ello la participación de los miembros de la comunidad.

⁶⁴ 408 F. Supp. 162 (D. Colo. 1975). y 568 1312 (10th Cir. 1977), cit por Rachel F. Moran, "Bilingual Education as a Status Conflict", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, p. 128.

⁶⁵ *Loc. cit.*

A partir de ese año, y en respuesta a las decisiones en los casos anteriormente mencionados, tanto los tribunales federales como los estatales resolvieron numerosos litigios que contribuyeron a la implementación de programas bilingües y a reforzar la opinión pública a favor de las minorías lingüísticas. Los siguientes son sólo algunos ejemplos:

En 1975, un grupo de padres hispanos se sumó a las demandas en contra de un distrito escolar en Connecticut. La resolución del tribunal en el caso *United States v. Board of Education of Waterbury*⁶⁶ no sólo dio a los padres la victoria, sino que les permitió participar en el diseño de un plan de estudios bilingüe que ayudara a remediar las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

En otro caso en Massachussets, *Morgan v Kerrigan*⁶⁷, *El comité de padres pro defensa de la educación*, alegó que la asignación de los estudiantes era inadecuada pues dispersaba de forma excesiva a los estudiantes de habla hispana, negándoles la oportunidad de recibir programas especiales. El tribunal de distrito ordenó que las autoridades educativas clasificaran a los estudiantes de tal forma que pudieran cumplirse los objetivos de los programas bilingües estatales.

En Uvalde, Texas, un grupo de padres presentó una demanda en contra la segregación de escuelas públicas. En el caso *Morales v. Shannon*, los demandantes tuvieron una ventaja adicional cuando se presentaron ante el tribunal de apelaciones del quinto circuito pues fundamentaron sus argumentos no

⁶⁶ *United States v. Board of Education of Waterbury* Civil Action No. 13 465 (D. Conn. 1975), cit por J. Ávila, art cit. p.295.

⁶⁷ *Morgan v. Kerrigan*, 401 F Supp. 216 (D.C Mass, 1975), cit por J. Ávila, art cit. p.295.

sólo en la Ley de derechos civiles, sino en la recientemente aprobada Ley de iguales oportunidades educativas de 1974.

Finalmente, con el inicio de la presidencia de Ronald Regan hubo un retroceso en lo que respecta a la educación bilingüe y los esfuerzos de las organizaciones chicanas se vieron frenados. Debido a la falta mecanismos que probaran resultados eficientes, la nueva administración consideró necesario reducir los fondos otorgados a estos programas, abandonó por completo las disposiciones *Lau* y buscó programas alternativos para el aprendizaje del inglés sin la utilización de otro idioma.

Además del grave recorte presupuestal al Título VII, el Secretario de educación solicitó al Congreso utilizar estos fondos federales de forma discrecional. El Congreso resolvió otorgar las peticiones al Secretario, permitió al Departamento de educación utilizar el 25% de los recursos del Título VII en programas alternativos no bilingües, dio flexibilidad para usar el resto y autorizó restringir a tres años el tiempo en el que un estudiante podía permanecer en un programa bilingüe.

Durante ese período organizaciones como *English Only* ejercieron presión dentro del Congreso federal y los congresos estatales para eliminar los programas bilingües. En varios estados se aprobaron iniciativas que establecían el inglés como el idioma oficial y prohibían los programas bilingües en las escuelas públicas. Al abandonar el ejecutivo federal el tema de la educación bilingüe, las autoridades estatales y locales no fueron forzadas a proveer programas de este tipo. Con ello disminuyeron drásticamente los casos ante los tribunales, pues los pocos presentados recibieron fallos en contra.

Conclusiones

Las organizaciones chicanas aprovecharon la coyuntura favorable para presentar casos sobre educación bilingüe en los tribunales federales. Los precedentes establecidos por los fallos sobre segregación y la subsecuente integración racial en las escuelas favorecieron a las minorías. Adicionalmente, la aprobación de la Ley de educación bilingüe y la promoción de programas por parte del ejecutivo ofrecieron un marco legal propicio para la presentación de casos. Los mexicanos americanos encontraron en los litigios una forma más de presión política para forzar el establecimiento de programas bilingües.

Cada caso ofreció un antecedente apropiado para la presentación de nuevas quejas. En *Cisneros*, al reconocer de forma oficial que los mexicanos americanos eran un grupo étnico reconocible sujeto a violaciones por parte de las autoridades educativas. En *United States v. Texas* se creó un sistema unitario que integraba a los estudiantes y se obligó al distrito escolar a proveer programas bilingües -- biculturales. En el caso *Lau* se responsabilizó a las autoridades educativas sobre el problema del aprendizaje del idioma y como consecuencia se crearon regulaciones federales que obligaran a los distritos escolares a tomar las medidas necesarias. *Serna* es el caso que probablemente ofrece mayor apoyo al bilingüismo pues sustentó que se negaba una instrucción significativa a los estudiantes que no hablaban inglés y que no contaban con programas educativos en su idioma natal.

A principios de la década de 1980 la presentación de casos judiciales en materia de educación bilingüe ante tribunales federales decreció por la falta de interés del gobierno federal bajo la administración del presidente Reagan. Los

distritos por su parte habían implementado programas que por la falta de recursos y de métodos de vigilancia y evaluación no habían podido probar su efectividad. Poco a poco los padres dejaron de demandar este tipo de programas para la instrucción de sus hijos. La etapa de promoción de la educación bilingüe por parte del poder federal había concluido. Los estados siguieron la misma dinámica.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque la educación bilingüe en los Estados Unidos no desapareció durante las dos últimas décadas del siglo XX, desde 1980, las opiniones se polarizaron generando movimientos radicales. La oposición a la educación bilingüe se fortaleció al grado en que se la puso en entredicho. La Ley de Educación Bilingüe de 1968 y sus posteriores enmiendas se consideraron como uno más de los programas contra la pobreza que pretendía ayudar a los grupos subordinados, pero que no obligaba a las escuelas al uso de la lengua materna de los alumnos.

En la década de los ochenta, y especialmente durante la administración de Ronald Reagan, los legisladores fueron particularmente hostiles hacia la educación bilingüe.¹ Los programas dejaron de recibir fondos suficientes para inscribir a los estudiantes que los requerían y de forma progresiva hubo esfuerzos por eliminarlos. El 3 de marzo de 1981, el periódico *The New York Times* citó la declaración del presidente Reagan: "It is absolutely wrong and against the American concept to have a bilingual education program that is now openly, admittedly, dedicated to preserving their native language and never getting them adequate in English so they

¹ Durante ese período organizaciones como *English Only*, fundada por el senador Hayakawa en un proyecto para frenar la migración, ejercieron presión dentro del Congreso Federal y los congresos estatales para eliminar los programas bilingües. Esta organización tuvo gran éxito en estados como California donde en 1986 se aprobó la Proposición 63 que establecía el inglés como el idioma oficial del estado.

can go out into the job market".² El gobierno federal atribuyó a la educación bilingüe el fracaso de los estudiantes.

En 1985, William Bennett, el Secretario de Educación, sugirió que no existía evidencia de que los niños de minorías lingüísticas se hubieran beneficiado de la Ley de educación bilingüe³, por lo que solicitó que el 25% de los recursos del Título VII fuera empleado para programas monolingües de instrucción alternativa.⁴ Siguiendo la misma tendencia, desechó los lineamientos que el ejecutivo había pronunciado anteriormente, en particular el Memorando de 1970 y los Remedios *Lau*, argumentando que no tenían fuerza legal. De esa forma, el gobierno federal dejó a los administradores locales crear sus propias políticas.⁵

Las políticas estatales siguieron la misma tendencia del gobierno federal. En 1981, la legislatura en Colorado eliminó los programas estatales de educación bilingüe, y el Gobernador Richard Lamm, quien anteriormente había apoyado la educación bilingüe, se opuso a vetar esta legislación a pesar de las súplicas y protestas de los legisladores mexicanos americanos. En Texas el congreso hubiera autorizado la eliminación de no ser por el mandato de un tribunal federal

² Cit por, Kenji Hakuta, *Mirror of Language. The Debate of Bilingualism*, Basic Books, New York, 1986, p. 207 y Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd,1996, p. 170.

³ Fue sólo un argumento político pues existían para 1985 investigaciones realizadas por agencias dentro del Departamento de Educación que probaban la efectividad, no sólo teórica sino práctica, de los programas bilingües en los Estados Unidos. Véase Rudolph C Troike, "Research Evidence for the Effectiveness of Bilingual Education", Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 5, 1978 y American Institute for Research, *Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/ English Bilingual Program*, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 1, 1978.

⁴ Aun cuando los miembros del Hispanic Caucus trataron de persuadir al Secretario de la necesidad de la educación bilingüe, quien accedió en algunos puntos, el Congreso resolvió otorgar las peticiones al Secretario fondos federales de forma discrecional y se le autorizó restringir a tres años el tiempo en el que un estudiante podía permanecer en un programa bilingüe. (Weyr, Thomas, *Hispanic USA. Breaking the Melting Pot*, New York, Harper & Row Publishers, 1988, p.66)

⁵ C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd,1996, p. 171.

que le requería el mantenimiento y expansión de estos programas. La educación bilingüe en Arizona y California recibió el mismo trato.⁶

Pese a los intentos posteriores de los gobiernos de George Bush⁷ y Bill Clinton⁸ por replantear nuevas metas para la educación bilingüe dentro del esquema de globalización económica, los estados manifestaron su oposición abierta. El resurgimiento de tendencias antiemigrantes y la presión ejercida por ciertas organizaciones en los años noventa convencieron a la población latina en los estados del suroeste que la educación bilingüe no era adecuada. En especial, la primera generación de migrantes insistió en que sus hijos aprendieran solamente inglés a fin de asimilarse con rapidez a la sociedad dominante.

Por estas razones, la historia de la educación bilingüe en los Estados Unidos puede ser interpretada como un movimiento constante de ideas, ideologías y percepciones. El apoyo y la oposición abierta a la educación bilingüe han dependido en gran medida de proyectos y políticas educativas más generales que bajo diversas circunstancias el gobierno federal ha promovido en diferentes etapas.

La educación bilingüe en los Estados Unidos entonces puede ser entendida dentro del contexto histórico de inmigración y de los movimientos políticos tales como los derechos civiles, la equidad de oportunidades educativas y del debate

⁶ Rodolfo O. de la Garza, *Public Policy Priorities of Chicano Political Elites*, Washington, Overseas Development Council, 1982, p 13

⁷ En 1991 firmó la Orden Ejecutiva para la Educación de los Hispanos y estableció una Comisión Consultora para la excelencia educativa. La población latina participó activamente en la formulación de propuestas para mejorar la educación bilingüe por medio de organizaciones reconocidas a nivel nacional.

⁸ El gobierno demócrata buscaba instrumentar una reforma educativa profunda a nivel federal. En 1995 se realizaron nuevas enmiendas a la Ley de Educación Bilingüe otorgando mayores recursos al Título VII e incluyendo disposiciones en materia de capacitación magisterial.

entre las políticas federales de asimilación y pluralismo. Las políticas educativas han atravesado por períodos que muestran cambios en las perspectivas discernibles en preferencias, prácticas e ideologías de políticos, administradores, y educadores.

No existen certezas en cuanto a su futuro; sólo puede esperarse que ocurrirán cambios; existirán periodos cuando la educación bilingüe será criticada, prohibida o rechazada, pero también existirán reacciones que la favorecerán y períodos de aceptación en los que ocasionalmente se abrirán espacios para el progreso de esta política.⁹ La participación de la comunidad mexicana americana será fundamental para hacer avanzar esta política.

Hoy más que antes, los hispanos en los Estados Unidos se encuentran en una situación política privilegiada. Existe una apertura de la sociedad que acepta y adopta elementos latinos y mexicanos. No sólo se admira la cultura, sino que se acepta a los mexicanos americanos como un grupo social importante. Hoy los mexicanos de origen en los Estados Unidos conforman la minoría más numerosa. En especial ahora los mexicanos americanos ocupan puestos públicos que los colocan en una posición determinante para tomar decisiones. Frente a este fenómeno, los educadores, legisladores, padres y organizaciones tienen el reto de reevaluar los objetivos de la educación pública en general y de la instrucción bilingüe en particular.

En mi opinión existen dos áreas en las que los mexicanos americanos pueden promover y continuar planteando la educación bilingüe como un proyecto

⁹ C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 171.

viable. Por una parte, dada la descentralización del sistema educativo que permite a los distritos escolares elaborar los planes de estudios de acuerdo a su propia discrecionalidad, la mayor batalla por establecer programas bilingües ocurrirá a nivel local. Por el otro, el ámbito federal, el Congreso seguirá siendo un foro para presentar propuestas que favorezcan esta política educativa.

Debido a los antecedentes legislativos federales que autorizan la puesta en práctica de este tipo de programas, la participación de los mexicanos americanos deberá de estar dirigida a tomar acciones concretas a nivel estatal y municipal. En especial, el mayor reto lo tendrán los padres quienes al demandar programas de este tipo para sus hijos podrán obligar a los distritos escolares a su implementación.

A pesar de las reformas que impulsó la administración de Reagan sobre los recursos otorgados bajo el Título VII, hasta la fecha el gobierno federal sigue otorgando algunos fondos para el establecimiento de programas bilingües (aunque no en la misma medida que lo hizo durante la etapa de promoción abierta). La aprobación de la Ley Federal de Educación Bilingüe y las enmiendas posteriores dejaron asentado un precedente para la solicitud de programas bilingües, pues se estipuló que cuando los padres de 20 alumnos o más requirieran un programa bilingüe, las autoridades educativas locales deberán proveerles dicho programa.

Los padres asimismo tienen la prerrogativa de vigilar la operatividad del programa en el que se encuentran sus hijos. De la misma manera que se interpusieron las demandas en materia de educación bilingüe durante la década de 1970, los padres pueden auxiliarse de las organizaciones mexicanas americanas para presentar casos ante los tribunales federales a fin de obligar a

las autoridades educativas a ofrecer programas que satisfagan las necesidades de sus hijos.

La promoción de la educación bilingüe a nivel local dependerá también de la participación de los padres de familia y educadores mexicanos americanos en las mesas directivas y los departamentos de educación bilingüe dentro de los distritos escolares. La implementación de programas bilingües depende en mayor medida de las decisiones que se toman directamente en estas dos instancias; por ese motivo, el diálogo y la colaboración de los mexicanos americanos con las autoridades educativas será fundamental.

Existen otros temas que los padres y educadores deberán plantear de manera simultánea a fin de favorecer una educación de calidad para los estudiantes mexicanos americanos. Así la discusión deberá girar en torno los siguientes objetivos: 1) incrementar el apoyo económico a las familias pobres; 2) elevar el rendimiento académico de los estudiantes; 3) aumentar los recursos financieros de las escuelas y en especial los fondos de los que dependen los programas bilingües; 4) fomentar en el desarrollo del personal; 5) invertir en la investigación y evaluación de programas; 6) fomentar la cooperación más cercana entre los maestros y los padres; y 7) crear lazos con las universidades para garantizar la educación superior.¹⁰

Hoy en día existen organizaciones estatales y nacionales que promueven la educación bilingüe a través de conferencias, talleres, y congresos. En especial, la *Asociación Nacional de Educadores Bilingües* (National Association of Bilingual

¹⁰ Melissa Roderick discute algunas de estas estrategias en "Hispanics and Education", en Pastora San Juan Cafferty y David W. Engstrom (edit.), *Hispanics in the United States*, New Jersey, Transaction Publishers, 2000.

Educators -- NABE) y la *Asociación de Educadores Bilingües de California* (California Association of Bilingual Educators -- CABE)¹¹, han llegado a obtener cierta influencia sobre las autoridades educativas. Los educadores mexicanos americanos podrán encontrar en este tipo de organizaciones aliados en el impulso de la educación bilingüe.

También a nivel regional, la cooperación con los medios de comunicación, específicamente los periódicos y las estaciones de radio locales será trascendente. Debido a la conformación de las comunidades mexicanas en las áreas rurales, la información y las opiniones que emiten los medios repercuten en las acciones que los padres toman. Por esa razón será importante que los maestros den a conocer a través de ellos las ventajas que tienen los programas bilingües sobre los programas de aprendizaje de inglés como segunda lengua.

Por su parte, los legisladores mexicanos americanos dentro del Congreso federal tendrán el reto de regresar a la agenda legislativa el tema de la educación bilingüe. Hasta hoy los recursos que reciben los distritos escolares para implementar programas bilingües provienen en su mayoría del Título VII; sin embargo, desde la etapa de promoción abierta a la educación bilingüe no se ha incrementado de forma sustancial el presupuesto. Los legisladores podrán justificar un incremento al presentar proyectos concretos como sucedió a finales de la década de 1960.

Adicionalmente, los legisladores mexicanos americanos pueden reformular la importancia de la educación bilingüe al plantearla como una garantía individual y

¹¹ Una referencia más extensa sobre los objetivos y estrategias de estas organizaciones pueden encontrarse en <http://www.nabe.org> y <http://www.cabe.org>

un derecho de libre elección que los padres tienen. Así la educación bilingüe puede plantearse como parte de los derechos lingüísticos. Este campo sin duda presentará grandes desafíos pues no será sencillo que el gobierno federal acepte abiertamente el uso de otros idiomas en otros ámbitos además del educativo. No obstante, a la larga, esta vía podría garantizar definitivamente el derecho a la educación bilingüe.

En el ámbito internacional, algunas organizaciones como las Naciones Unidas a través de la UNESCO y la Unión Europea se ha pronunciado a favor de los derechos de grupos étnicos como la igualdad de trato contra la discriminación, la libertad de culto, la libertad de expresión, la libertad de movimiento y el derecho a la educación e información. Se ha planteado que los países miembros de estas organizaciones deben promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen de los hijos de los trabajadores migrantes.¹² Algunos de estos postulados aunque con prudencia pueden ser empleados por los legisladores mexicanos americanos.

Debido a las características del sistema político norteamericano, la estrategia que en mi opinión puede resultar más efectiva será plantear los derechos lingüísticos como parte de las garantías individuales y no como un derecho inherente a las minorías étnicas o lingüísticas.¹³ Varios casos sobre discriminación laboral y personal que recientemente se han presentado ante la

¹² C. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Biligualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 355.

¹³ De acuerdo con Elizabeth Clark, durante el siglo XIX las mujeres y afro-americanos optaron por esta estrategia de "individualización" a fin de obtener el derecho a la ciudadanía. De esta forma, plantearon sus derechos cómo parte de las garantías individuales y no como un derecho corporativo. (Elizabeth Clark, "Breaking the Mold of Citizenship: the 'Natural' Person as Citizen in Nineteenth-Century America", en Austin Sarat y Thomas R. Kearns, *Cultural Pluralism, Identity Politics and the Law*, The University of Michigan Press, 1999, pp. 27-48.)

Suprema Corte de Justicia han fundamentado sus demandas en la Catorceava Enmienda Constitucional y la Ley de Derechos Civiles.¹⁴ En este campo será importante la participación de los abogados y las organizaciones legales mexicanas americanas para formular los argumentos necesarios que orienten a los tribunales federales a dictaminar a favor de los miembros de minorías lingüísticas.

No obstante, debido a la naturaleza cambiante de la opinión pública sobre la educación bilingüe, los diversos grupos de mexicanos americanos deberán también esperar en cualquier momento que existan iniciativas para eliminar los recursos federales que permiten la existencia de los programas bilingües, tal como ocurrió durante la década de 1980. Ante tales circunstancias, los mexicanos americanos se deberán plantear otras estrategias a fin de garantizar la permanencia de la educación bilingüe en las escuelas públicas.

¹⁴ Véase Bill Piatt, "Toward Domestic Recognition of Human Right to Language", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, Nueva York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995. pp. 1-22.

BIBLIOGRAFÍA

ARTÍCULOS

- Alvarez, Rodolfo, "The Psycho-Historical and Socioeconomic Development of the Chicano Community in the United States", in Rodolfo O. de la Garza *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985.
- Appleton, Nicholas, "Multiculturalism and the Courts", Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 4, 1978.
- _____, Daniel Jordan y Michele Papen-Jordan, "Cultural Pluralism and the Social Structure; a Systems View", Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 5 1978.
- Arce, Carlos H., "La población chicana: diversidad y perfil demográfico, implicaciones para la encuesta nacional", en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 189-219.
- Ávila, Joaquín G., "Equal Educational Opportunities for Language Minority Children", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Gardland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 293-303.
- Bernal, Joseph, "The Role of the State", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 363-368.
- Blanco, George M., "The Implementation of Bilingual Education Programs in the United States", en Bernard Spolsky y Robert L. Cooper (edit.), *Case Studies in Bilingual Education*, Newbury House Publishers, Massachusetts, 1978, pp. 454-501.
- Brantley, Harold C., "The Implementation of a Program of Bilingual Instruction", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 250-256.

- Bustamante, Jorge A., " Los chicanos vistos desde una perspectiva mexicana", en en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 79-97.
- Cafferty, Pastora San Juan, "The Language Question", en Pastora San Juan Cafferty y David W. Engstrom (edit.), *Hispanics in the United States*, New Jersey, Transaction Publishers, 2000, pp. 69-95.
- Carter, Thomas P., "Preparing Teachers for Mexican-American Children", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 193-209.
- Casanova, Ursula, "Bilingual Education: Politics or Pedagogy?", en Colin Baker y Ofelia García (edits.), *Policy and Practice in Bilingual Education, A Reader Extending the Foundations*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, pp. 15-23.
- Casso, Father Henry J., "Ya basta, the Siesta is Over", UNIAS Conference on Increasing Opportunities for Mexican American Students in Higher Education, mayo 1969, en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 93-99.
- Cazden, Courtney B. and Ellen L. Leggett, "Culturally Responsive Education: A Discussion of Lau Remedies II, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 2, 1978.
- Clark, Elizabeth, "Breaking the Mold of Citizenship: the Natural Person as Citizen in the Nineteenth Century America" en Austin Sarat y Thomas R. Kearns, *Cultural Pluralism, Identity Politics, and the Law*, The University of Michigan Press, 1999, pp. 27-48.
- Cummins, Jim, "Bilingual Education and Anti-racist Education", en Colin Baker y Ofelia García (edits.), *Policy and Practice in Bilingual Education, A Reader Extending the Foundations*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, pp. 63-37.
- _____, "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention", *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 56, 1, 1986, pp. 18-36.
- De Dávila, Edward A. and Sharon E. Duncan, "A Few Thoughts about Language Assessment: the Lau Decision Reconsidered", Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 1, no. 8, 1978.

- Fernández, Ricardo, "La educación bilingüe: ideología, legislación y litigio", en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 417-430.
- Fishman, Joshua A. , "Language, Ethnicity and Racism", en Joshua A. Fishman, et. al., *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985.
- _____, "Epilogue: The Rise and Fall of the "Ethnic Revival in the United States", Joshua A. Fishman, et. al., *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985.
- Forbes, Jack D., "The Mexican Heritage of the United States: An Historical Summary", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 46-53.
- Franco Hijuelos, Claudia, "El cabildeo como instrumento de política exterior: el caso del TLC", en *Revista Mexicana de Política Exterior*, México, Editorial Nueva Época, núm. 46, primavera, 1995.
- Frank, Sánchez, "The Federal Government and its Role in Education", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 369-381.
- Freund, Paul A., "The Supreme Court", en Harold J. Berman, (edit.), *Talks on American Law*, New York, Vintage Books, 1961.
- Gaarder, Bruce A., "Teaching the Bilingual Child: Research, Development, and Policy", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 257-271.
- García-Acevedo, María Rosa, "Return to Aztlán: Mexico policies toward Chicanas/os" en David Maciel e Isidro Ortiz (ed.), *Chicanas / Chicanos at the Crossroads: Social, Economic, and Political Change*, Tucson, AZ, The University of Arizona Press:, 1996.
- Gleason, Philip, "American Identity and Americanization", en William Peterson, Michael Novak y Philip Gleason, *Concepts of Ethnicity: Selections from the Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- Gómez-Quirón, Juan, "First Steps: Chicano Labor Organizing, 1900-1920", *Aztlán*, v. III, primavera de 1972, pp.13-49.

Guerra, Manuel H., "The Retention of Mexican American Students in Higher Education with Special Reference to Bicultural and Bilingual Problems", UNIAS Conference on Increasing Opportunities for Mexican American Students in Higher Education, mayo 1969, en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 124-144.

Haro, Carlos. "Tratamiento escolar chicano: La educación bilingüe bicultural como una alternativa", en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 431-461.

Hawkins, Augustus F., " An Analysis of the Need for Bilingual Legislation", en Henry Sioux Johnson y William J. Hernández, (edits.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970, pp. 272-286.

Hirsch Herbert, "Political Activation and the Socialization of Support for a Third Party: Mexican-American Children and the Future of La Raza Unida Party", en Z. Anthony Kruszewski, Richard L. Hough y Jacob Omstein-Galacia, *Politics, and Society in the Southwest. Ethnicity and Chicano Pluralism*, Boulder, Colorado, Westview Replica, 1982.

Hirschman, Charles y C. Matthew Snipp, "The State of American Dream: Race and Ethnic Socioeconomic Inequality in the United States, 1970-1990", en Phyllis Moen, Donna Dempster-McClain, y Henry A. Walker (edits.), *A Nation Divided. Diversity, Inequality and Community in American Society*, Ithaca, Cornell University Press, 1999.

Keller, Gary D, y Karen S. Van Hooft, "A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education in the United States", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (edits.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982.

Kjolseth, Rolf, " W(h)ither Ethnic Languages and Bilingual Education in the US", en James R. Dow (edit.), *Language and Ethnicity. Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam, John Benjamin's Publishing Co., 1991.

"Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism", en Bernard Spolsky y Robert L. Cooper (edit.), *Case Studies in Bilingual Education*, Rowley, MA, Newbury House, 1978, pp. 454-501.

Kruszewski, Z. Anthony y Richard L. Hough, "A model for the Assessment of Pluralism Among Chicanos in the Southwest", en Z. Anthony Kruszewski, Richard L. Hough y Jacob Omstein-Galacia, *Politics, and Society in the Southwest. Ethnicity and Chicano Pluralism*, Boulder, Colorado, Westview Replica, 1982.

- Limón, José E., "Los mexicanos en los Estados Unidos: clase y cultura, en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp.463-468.
- Lipsitz, George, "Civil Rights Rhetoric and White Identity Politics", en Austin Sarat y Thomas R. Kearns, *Cultural Pluralism, Identity Politics, and the Law*, The University of Michigan Press, 1999, pp.111-138.
- Lopez, David E., "The Emergence of Language Minorities in the United States", en James R. Dow (edit.), *Language and Ethnicity. Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam, John Benjamin's Publishing Co., 1991.
- Lyons, James J., "The Past and Future Directions of Federal Bilingual Education Policy" en Colin Baker y Ofelia García (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education, A Reader Extending the Foundations*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, pp. 1-11.
- Maciel, David R., "Los chicanos: su lucha contemporánea (1965-1982)" en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, pp. 221-275.
- Miller, David, "Igualdad Compleja" en David Miller y Michael Walzer, (comp.), *Pluralismo, justicia e igualdad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Moran, Rachel F., "Bilingual Education as a Status Conflict", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp.113-154.
- Morrow, P. Victoria y William P. Kuvlesky, "Bilingual Patterns of Non-metropolitan Mexican-American Youth", en Z. Anthony Kruszewski, Richard L. Hough y Jacob Ornstein-Galacia, *Politics, and Society in the Southwest. Ethnicity and Chicano Pluralism*, Boulder, Colorado, Westview Replica, 1982.
- Navarro, Armando, "The Evolution of Chicano Politics", *Aztlán*, v. I y II, primavera de 1974, pp. 72-78.
- Novak, Michael, "Pluralism in Humanistic Perspective", en William Peterson, Michael Novak y Philip Gleason, *Concepts of Ethnicity: Selections from the Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- O'Connor, Karen y Lee Epstein, "A Legal Voice for the Chicano Community: The Activities of the Mexican American Legal Defense and Educational Fond", en Rodolfo O. de la Garza, (et. al.), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985.

- Omstein-Galacia, Jacob y Paul W. Goodman, "Correlating Bilingual/Biculturalism and Socio-Educational Factors in a Survey of Mexican-American Students at the Southwest University", en Z. Anthony Kruszewski, Richard L. Hough y Jacob Omstein-Galacia, *Politics, and Society in the Southwest. Ethnicity and Chicano Pluralism*, Boulder, Colorado, Westview Replica, 1982.
- Ortega, Joe C., y Peter D. Ross, "Chicanos in the Schools: An Overview of the Problems and the Legal Remedies", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, Nueva York, Gardland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 195-206.
- Padilla, Raymond V., "Federal Policy Shifts and the Implementation of Bilingual Education Programs", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (edits.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, pp. 91-110.
- _____, "A framework for the Analysis of Bilingual Education Public Policy in the United States", in Raymond V. Padilla (edit), *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research. Bilingual Education Technology*, Ypsilanti, MI, Eastern Michigan University, vol. III, 1981.
- Peterson, William, "Concepts of Ethnicity", en William Peterson, Michael Novak y Philip Gleason, *Concepts of Ethnicity: Selections form the Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- Piatt, Bill, "Toward Domestic Recognition of Human Right to Language", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, Nueva York, Gardland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 1-22.
- Ramírez, Axel, "Visión mexicana del chicano", en David R. Maciel, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988, 99-103.
- Rangel, Jorge C., y Carlos M. Alcalá, "Project Report: De Jure Segregation of Chicanos in Texas Schools", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, Nueva York, Gardland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 207-291.
- Roberts, Dorothy E., "Why Culture Matters to Law: The Difference Politics Makes", en Austin Sarat y Thomas R. Kearns, *Cultural Pluralism, Identity Politics, and the Law*, The University of Michigan Press, 1999, 85-110.
- Roderick, Melissa, "Hispanics and Education", en Pastora San Juan Cafferty y David W. Engstrom (edit.), *Hispanics in the United States*, New Jersey, Transaction Publishers, 2000, pp. 123-160.

- Rose, Peter I., "Long Time Passing: Race, Prejudice, and the Reduction of Intergroup Tensions", en Phyllis Moen, Donna Dempster-McClain, y Henry A. Walker (edits.), *A Nation Divided. Diversity, Inequality and Community in American Society*, Ithaca, Cornell University Press, 1999.
- Salinas, Guadalupe, "Mexican-Americans and the Desegregation of Schools in the Southwest", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, Nueva York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 155-177.
- San Miguel, Guadalupe, "Conflict and Controversy in the Evolution of Bilingual Education in the United States: an Interpretation", Rodolfo O. de la Garza, (et. al.), *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985.
- _____, "Mexican American Organization and the Changing of Politics of School Desegregation in Texas, 1945 to 1980", en Antoinette Sedillo López, (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995, pp. 179-193.
- _____, "Bitter Struggles: Mexican Americans and the Revision of the Texas Bilingual Education Bill in 1981", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (edits.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, pp. 111-130
- Spolsky, Bernard, "The Establishment of Language Education Policy in Multilingual Societies", en Bernard Spolsky y Robert L. Cooper (edit.), *Frontiers of Bilingual Education*, Rowley, MA, Newbury House, 1977, pp. 1-21.
- Sutherland, Arthur E., "The Constitutional Rights of Racial Minorities in the United States", en Berman, Harold J. (edit.), *Talks on American Law*, New York, Vintage Books, 1961
- Teitelbaum, Herbert y Richard J. Hiller, "Bilingual Education: The Legal Mandate", en Henry T. Trueba y Carol Barnett Mizrahi, *Bilingual Multicultural Education and the Professional. From Theory to Practice*, Rowley, MA, Newbury House, 1979, pp. 20-35.
- Tilly, Charles, "Durable Inequality", en Phyllis Moen, Donna Dempster-McClain, y Henry A. Walker (edits.), *A Nation Divided. Diversity, Inequality and Community in American Society*, Ithaca, Cornell University Press, 1999.
- Troike, Rudolph C., "Research Evidence for the Effectiveness of Bilingual Education", Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 5, 1978.

Trueba, Enrique T., "The Education Of Mexican Immigrant Children" en Marcelo M Suarez, (edit.), *Crossings. Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1998.

Williams, Frederick, "Some Preliminaries and Prospects", en Frederick Williams (edit.), *Language and Poverty. Perspectives on a Theme*. Chicago, Rand McNally, 1973, pp. 1-9.

Williams, Robin M. Jr., "The Reduction of Intergroup Tensions", en Phyllis Moen, Donna Dempster-McClain, y Henry A. Walker (edits.), *A Nation Divided. Diversity, Inequality and Community in American Society*, Ithaca, Cornell University Press, 1999.

LIBROS

Abruch Linder, Miguel, *Movimiento Chicano. Demandas materiales, nacionalismo y tácticas.*, México, UNAM.

Acuña, Rodolfo, *Occupied America: The Chicano Struggle towards Liberation*, New York, Canfield Press, 1972

Adler, Sol, *Poverty, Children and Their Language. Implications for Teaching and Treating*, Nueva York, Grune & Stratton, 1979.

August, Diane y Kenji Hakuta (edits.), *Educating Language Minority Children*, Washington, National Academy Press, 1998.

Baker, Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996.

Baker, Richard, *Los Dos Mundos. Rural Mexican Americans, Another America*, Logan, Utah State University Press, 1995.

Bancroft, Herbert H., *A History of California*, San Francisco, A. L. Bancroft, 1884.

_____, *History of Arizona and New Mexico, 1530-1888*, San Francisco, A. L. Bancroft, 1889.

Bean, Frank D (et. al.) , *At the Crossroads: Mexico migration and US policy*, Lanham, Rowman & Littlefield, 1997.

Berman, Harold J. (edit.), *Talks on American Law*, New York, Vintage Books, 1961.

- Bilbao, Elena y María Antonieta Gallart, *Los Chicanos. Segregación y Educación*, México, CIESAS, 1981.
- Blauner, Robert, *Racial Oppression in America*, Nueva York, Basic Books, 1974.
- Cafferty, Pastora San Juan y David W. Engstrom (edit.), *Hispanics in the United States*, New Brunswick, NJ, Transaction Publishers, 2000.
- _____ y William C. McCready, *Hispanics in the United States. A New Social Agenda*, New Brunswick, NJ, Transaction Publishers, 1985.
- _____, *Chicanos in a Changing Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1992.
- Calvo Buezas, Tomás, *Los más pobres en el país más rico. Clase, raza y etnia en el movimiento campesino chicano*, Madrid, Ediciones Encuentro, 1981.
- Carter, Thomas P. y Roberto D. Segura, *Mexican Americans in School, A Decade of Change*, New York, College Entrance Examination Board, 1975.
- _____, *Mexican Americans in Schools: A History of Educational Neglect*, Nueva York, College Entrance Examination Board, 1970.
- Clayton, Cornell W., *The Politics of Justice. The Attorney General and the Making of Legal Policy*, New York, M.E. Sharpe, 1992.
- Cohen, Andrew D., *A Socio-linguistic Approach to Bilingual Education*, Rowley, MA, Newbury House, 1975.
- Cole, Stewart G., y Mildred Wise Cole, *Minorities and the American Promise*, Nueva York, Harper & Brother, 1954.
- Crawford, James, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*, Los Angeles, Bilingual Educational Services, 1991.
- Davis, Marilyn P., *Mexican Voices / American dreams: an oral history of Mexican immigration to the United States*, New York, Henry Holt, 1990.
- De la Garza, Rodolfo O., et.al., *The Mexican American Experience: An Interdisciplinary Anthology*, Austin, University of Texas Press, 1985.
- _____, *Public Policy Priorities of Chicano Political Elites*, Washington, Overseas Development Council, 1982.
- Díaz de Cossío, Roger, Graciela Orozco y Ester González, *Los mexicanos en Estados Unidos*, México, Sistemas Técnicos de Edición, 1997.

- Dodd, Lawrence C. (edit.), *The Dynamics of American Politics. Approaches and Interpretations*, Boulder, CO., Westview, 1994.
- Dow, James R. (edit.), *Language and Ethnicity. Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam, John Benjamin's Publishing Co., 1991.
- Duran, Richard Eugene, *Towards a Psychological Understanding of the Chicano Student. Some implications for education*, (tesis), School of Educational Change and Development, University of Northern Colorado, 1977.
- Durand Ponte, Victor Manuel, *Etnia y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*, México, UNAM-Porrúa, 2000.
- Fishman, Joshua A. , et. al., *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1985.
- _____ y Gary D. Keller (edits.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982.
- _____, *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, Rowley, MA, Newbury House, 1976.
- _____, *A Sociology of Bilingual Education*, Nueva York, J. A. Fishman, 1974.
- _____, *The Sociology of Language: an Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- _____, *Language and Nationalism*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- _____, *Sociolinguistics: A Brief Introduction*, Rowley, MA, Newbury House, 1971.
- _____, *Readings in the Sociology of Language*. Paris, Mouton, 1970.
- _____, et.al., *Language Loyalty in the United States: the Maintenance and Perpetuation of non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious groups*, La Haya, Mouton, 1966.
- Forbes, Jack D., *Mexican Americans: A Handbook for Educators*, Berkeley, Far West Laboratory, 1967.
- Fresquez, Amarante Alfred, *Socio-economic, Educational and Employment Status factors Relating to the Educational Success of Chicano and Anglo Scientist*, (tesis), University of Arizona, 1979.
- Frieman, Lawrence M., *History of American Law*, New York, Simon & Schuster, 1973.

- Fuentes, Carlos, *Constancia y otras novelas para vírgenes*, México, FCE, 1990.
- Gaarder, Bruce A., *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*, Rowley, MA, Newbury House, 1977.
- García, John, Theresa Córdova y Juan R. García (eds.), *The Chicano Struggle, Analyses of Past and Present Efforts*, New York. Bilingual Press, 1984.
- García, Mario T., *Memories of Chicano History. The Life and Narrative of Bert Corona*, Berkeley, University of California Press, 1994.
- García, Ofelia y Colin Baker (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education, A Reader Extending the Foundations*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996.
- Gardner, Robert C y Wallace E. Lambert (eds.), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism*, Oxford, Basil Blackwell Publishers, 1983.
- Genesse, Fred, *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, Cambridge University Press, 1994.
- Glazer, Nathan, y Daniel P. Moynihan (eds.), *Ethnicity Theory and Practice*, Harvard University Press, Cambridge, 1975.
- _____ y Daniel P. Moynihan, *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Rican, Jews, Italians and Irish of New York City*, Cambridge, MIT & Harvard University Press, 1963.
- Gonzalez, Gilbert George, *The System of Public Education and its Function within the Chicano Communities. 1920-1930*. (tesis), University of California Los Angeles, 1974.
- Gómez-Quíñones, Juan, *Chicano Politics, Reality and Promises, 1940-1990*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1990.
- _____ y David Maciel, *Al norte del Río Bravo. Pasado Lejano (1600-1930)*, México, Siglo Veintiuno, 1981.
- Gordon, Milton M., *Assimilation in the American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, Nueva York, Oxford University Press, 1964.
- Haro, Carlos Manuel, *Mexicano / Chicano Concerns and School Desegregation in Los Angeles*, Los Angeles, Chicano Studies Center –University of California, 1977.

- Hakuta, Kenji, *Mirror of Language. The Debate of Bilingualism*, Basic Books, Nueva York, 1986.
- Handlin, Oscar, *Race and Nationality in American Life*, Nueva York, Doubleday Anchor, 1957.
- Hartford, Beverly, Albert Valdman y Charles R. Foster, *Issues in International Bilingual Education. The Role of the Vernacular*, Nueva York, Plenum Press, 1982.
- Hobsbawm, Eric. J., *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge University Press, 1990.
- Irrizarry, Ruddle A., *Bilingual Education: State and Federal Mandates. Implications for Program Design and Evaluation*, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, 1978.
- Irons, Peter, *A People's History of the Supreme Court*, Nueva York, Viking, 1999.
- Johnson, Henry Sioux y William J. Hernandez, (eds.), *Educating the Mexican American*, Valley Forge, PA, Judson Press, 1970.
- Kekes, John, *The Morality of Pluralism*, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1993.
- Kruszewski, Z. Anthony, Richard L. Hough y Jacob Ornstein-Galacia, *Politics, and Society in the Southwest. Ethnicity and Chicano Pluralism*, Boulder, Colorado, Westview Replica, 1982.
- Kurtz, Donald V., *Chicano Student Activists: One Segment of Emerging Brown Power*, The Center for Latin America, The University of Wisconsin-Milwaukee, 1973.
- Kymlichia Will, *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Piados, 1995.
- Lambert, Wallace E. y G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA, Newbury House, 1972.
- Leibowitz, Arnold H., *The Bilingual Education Act: Legislative Analysis*, Rosslyn, National Clearinghouse for Bilingual Education, 1980.
- Lijphart, Arend, *The Politics of Accommodation. Pluralism and Democracy in the Netherlands*, Berkeley, University of California Press, 1968.
- Litt, Edgar, *Ethnic Politics in America*, Glenview, IL., Scott & Foresman, 1970.

Maciel, David R., e Isidro Ortiz (ed.), *Chicanas / Chicanos at the Crossroads: Social, Economic, and Political Change*, Tucson, AZ, The University of Arizona Press:, 1996.

_____, *El México olvidado. La historia del pueblo chicano*, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1996.

_____, y José Guillermo Saavedra (coord.), *Al norte de la frontera: el pueblo chicano*, México, Consejo Nacional de Población, 1988.

_____, (comp.), *La otra cara de México: el pueblo chicano*, México, El Caballito, 1977.

_____, y Patricia Bueno (comps.), *Aztlán: historia contemporánea del pueblo chicano*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

_____, y Patricia Bueno (comps.), *Aztlán: historia del pueblo chicano. 1948-1910*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

Mackey, William F. y Theodore Anderson (edits.), *Bilingualism in the Early Childhood*,

_____, y Nida Von Beebe, *Bilingual Schools for a Bicultural Community: Miami's Adaptation to the Cuban Refugees*, Rowley, MA, Newbury House, 1977.

McCready, William C. (edit.), *Culture, Ethnicity, and Identity. Current Issues in Research*, London, Academic Press, 1983.

Miller, David y Michael Walzer, (comp.), *Pluralismo, justicia e igualdad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____, *Sobre la nacionalidad autodeterminación y pluralismo cultural*, Barcelona, Piados, 1997.

Moen, Phyllis, Donna Dempster-McClain, y Henry A. Walker (edits.), *A Nation Divided. Diversity, Inequality and Community in American Society*, Ithaca, Cornell University Press, 1999.

Moore, Joan W., *Mexican Americans*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1970.

Mora, Juana M, *Mexican-American student background characteristics and school achievement*,. (tesis), University of Stanford, 1984.

Nava, Julian, *The Mexican American in American History*, Nueva York, American Book, 1973

- _____. *¡Viva la Raza! Readings on Mexican Americans*, New York, D. Van Nostrand Co., 1973.
- Navarro, Armando, *Mexican American Youth Organization. Avant-Garde of the Chicano Movement in Texas*, Austin, University of Texas Press, 1995.
- Newman, William M., *American Pluralism: A Study of Minority Groups and Social Theory*, Nueva York, Harper & Row, 1973.
- Omi, Michael y Howard Winant, *Racial Formation in the United States. From 1960's to the 1990's*, Nueva York, Routledge, 1994.
- Ortega, Luis (edit.), *Introducción a la educación bilingüe. Estudios sobre la educación bilingüe-bicultural*, Nueva York, Anaya, 1975.
- Padilla, Raymond V. (edit), *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research. Bilingual Education Technology*, Ypsilanti, MI, Eastern Michigan University, vol. III, 1981.
- _____. *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research. Theory in Bilingual Education*, Ypsilanti, MI, Eastern Michigan University, vol. I, 1983.
- _____. *Theory, Technology, and Public Policy in Bilingual Education Technology*, Roslyn, VA, National Clearinghouse for Bilingual Education, 1983.
- Paulston, Christina Bratt, *Sociolinguistic: Perspectives on Bilingual Education*, Philadelphia, Multilingual Matters, 1992
- Petersen, William, Michael Novak y Philip Gleason, *Concepts of Ethnicity: Selections form the Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.
- Piatt, Bill, *Only English? Law and Language Policy in the United States*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1990.
- Ramírez, Axel, *Encuentro Chicano México 1988*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- Rigg, Pat y Virginia G. Allen (edit.), *When They Don't All Speak English*, National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, 1989.
- Rose, Arnold y Caroline Rose, *America Divided. Minority Groups Relations in the United States*, Nueva York, Alfred. A. Knopf, 1948.
- Ross, Robert, *American National Government Institutions, Policy, and Participation*, Guilford, CN., Brown & Benchmark, 1996.

Rumbaut, Ruben G. & Wayne Cornelius (edit.), *California's Immigrant Children: Theory, Research and Implications for educational policy*, San Diego, University of California, 1995.

Santamaría Gómez, Arturo, *La Política entre México y Aztlán: Relaciones Chicano Mexicanas del 68 a Chiapas 94*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1994.

Sarat, Austin y Thomas R. Keams, *Cultural Pluralism, Identity Politics, and the Law*, The University of Michigan Press, 1999.

_____, y Thomas R. Keams, *Identities, Politics, and Rights*, The University of Michigan Press, 1998.

Sedillo López, Antoinette (edit.), *Latinos in the United States, Latino Language and Education*, New York, Garland Publishing Inc., vol. 5, 1995.

Solis, Juan, *An Analysis of Teacher Perceptions of Chicano and Anglo student's Misbehavior and Teacher-assigned grades*, (tesis), University of Houston, 1977.

Spolsky, Bernard y Robert L. Cooper (edit.), *Case Studies in Bilingual Education*, Rowley, MA, Newbury House, 1978.

_____, *Educational linguistics: an introduction*, Rowley, MA, Newbury House, 1978.

_____, y Robert L. Cooper (edit.), *Frontiers of Bilingual Education*, Rowley, MA, Newbury House, 1977.

Strickland, Bárbara K., *Esbozo del sistema jurídico norteamericano*, México, SRE, 1985.

Suárez-Orozco, Marcelo M. (edit.), *Crossings. Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge, Harvard University, 1998.

Terrazas, Paula, *The Attitudes of Mexican Parents towards their Native Language*, (tesis), University of California Santa Cruz, 1997.

Thernstrom, Stephan (edit.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Belknap Press of Harvard University, Cambridge, 1975

Tocqueville, Alexis de, *La democracia en América*, México, FCE, 1996.

- Troike, Rudolph y Nancy Modiano (eds.), *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*, Arlington, VA, Center for Applied Linguistics, 1975.
- Trueba, Henry T. y Carol Barnett Mizrahi, *Bilingual Multicultural Education and the Professional. From Theory to Practice*, Rowley, MA, Newbury House, 1979.
- Tushnet, Mark, V. *The NAACP's. Legal Strategy against Segregated Education, 1925-1950*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1987.
- Wallerstein, Immanuel, *The Modern World System*, New York, Academic Press, 1974.
- Walzer, Michael, *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, New York, Basic Books, 1983.
- Weyr, Thomas, *Hispanic USA. Breaking the Melting Pot*, New York, Harper & Row Publishers, 1988.
- Williams, Frederick (edit.), *Language and Poverty. Perspectives on a Theme*. Chicago, Rand Mc Nally, 1973.
- Young, Crawford, *The Politics of Cultural Pluralism*, Madison, WI, University of Wisconsin, 1979.

DOCUMENTOS

- American Institute for Research, Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Program, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center, California State University, v. 2, no. 1, 1978.
- United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report I: Ethnic Isolation of Mexican Americans in the Public Schools in the Southwest*, abril 1971.
- United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report II: The Unfinished Education*, octubre 1971.
- United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report IV: Mexican American Education in Texas: a Function of Wealth*, agosto 1972.

- United States Commission on Civil Rights, *The Mexican American Education Study, Report VI: Towards Quality Education for Mexican American*, febrero 1974.
- United States Commission on Civil Rights. *A Better Chance to Learn; Bilingual – Bicultural Education*, Clearinghouse Publication 51, mayo 1975.
- United States Department of Health, Education and Welfare, *Memorandum: Identification of Discrimination and Denial of Services on the Basis of National Origin*, 25 de mayo de 1970.
- United States Department of Health, Education and Welfare. *Task Force Findings Specifying Remedies Available for Eliminating Past Educational Practices Ruled Unlawful under Lau v. Nichols*, 11 de agosto de 1975.
- United States Department of Health, Education and Welfare, *Comprehensive Manual for Local Educational Agencies. Emergency School Aid Act. Title VII*, 1973, pp. 92-318.
- United States Department of Health, Education and Welfare. Office of Bilingual Education, *Bilingual/Bicultural Education: Titles and Abstracts of Doctoral Dissertations*, Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center. California State University, 1978.
- United States Court of Appeals for the Ninth Circuit, *Lau et. al v. Nichols et. al.*, No. 72-6520, Syllabus, 10 de diciembre de 1973 – 21 de enero de 1974.
- United States Public Law 90-247, *The Bilingual Education Act. Title VII*, 2 de enero de 1968.
- United States Public Law 93-380, *The Bilingual Education Act. Educational Amendments of 1974. Title VII*, 21 de agosto de 1974.
- United States Public Law 95-561, *The Bilingual Education Act. Educational Amendments of 1978. Title VII*, 10 de noviembre de 1978.
- Weinberg, Meyer, *Minority Students. A Research Appraisal*. National Institute of Education, United States Department of Health, Education and Welfare. marzo 1979.
- “El Plan Espiritual de Aztlán”, en Thomas P. Carter y Roberto D. Segura, *Mexican Americans in School, A Decade of Change*. New York. College Entrance Examination Board, 1975, apéndice A, pp. 393-396.

OTRAS FUENTES

National Latino Communication Center, *Chicano. History of Mexican American Civil Right Movement. Taking Back the Schools*, [video] Episode 3. 1996.

United States Department of Education, <http://www.edu.gov/>

United States Supreme Court, <http://www.supremecourtus.gov/>

National Association of Bilingual Educators: <http://www.nabe.org/>

California Association of Bilingual Educators: <http://www.cabe.org/>

Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán, <http://www.mecha.org/>

ANEXOS

CRONOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LOS ESTADOS UNIDOS¹

- 1840** En Ohio se aprobó una ley en la que se permitía el establecimiento de escuelas bilingües. La instrucción en todas las materias debería ser en inglés y alemán.
- 1848** El tratado Guadalupe Hidalgo firmado entre México y los Estados Unidos al término de la guerra otorgó a los residentes de los territorios "los derechos y privilegios de la ciudadanía".
- 1869** Se inició un programa bilingüe alemán-inglés en Indianápolis que duró hasta 1919.
- 1870** En Wisconsin se aprobó una ley autorizando instrucción en lenguas extranjeras en las escuelas públicas con un máximo de una hora.
- 1871** Se fundó el Instituto San Carlos en Florida. Toda la enseñanza en esta institución privada era en español. Al comienzo del siglo XX, el estado de Florida otorgó fondos públicos para pagar los salarios de los maestros de inglés convirtiendo la institución en semipública y parcialmente bilingüe.
- 1884** En Nuevo México se aprobó una ley escolar que reconocía las escuelas primarias públicas en español. Adicionalmente, el Congreso de los Estados Unidos autorizó fondos públicos para traducir al español las leyes y diarios de la legislatura estatal.
- 1900** Después de la adquisición de Puerto Rico, el gobierno de los Estados Unidos estableció que los idiomas oficiales de la isla eran inglés y español.
- 1903** En Puerto Rico el gobierno hizo un intento por imponer el idioma inglés como el único medio de instrucción escolar. La población rechazó esta medida de forma enérgica.

¹ Fuente: Gary D. Keller y Karen S. Van Hooft, "A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education in the United States", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, *passim*.

- 1906** El Ley de Nacionalidad impuso como requisito para la naturalización saber inglés.
- 1919** El gobierno de los Estados Unidos obligó a la instrucción en inglés en las escuelas públicas y privadas de Hawaii.
- 1923** En el caso *Meyer v. Nebraska*, la Suprema Corte estableció que la prohibición del uso o enseñanza de una lengua extranjera era anticonstitucional; sin embargo, la Corte también indicó que la constitución permitía provisiones estatales que requirieran la instrucción en inglés en escuelas públicas y privadas.
- 1934** A pesar de la resistencia de la población puertorriqueña, el gobierno federal reconoció el idioma inglés como único medio de enseñanza en Puerto Rico.
- 1945** Las autoridades locales en Puerto Rico restablecieron el uso del español en las escuelas.
- 1958** El gobierno Federal aprobó la Ley de Defensa Nacional y Educación en donde se enfatizaba la retención y expansión de lenguas extranjeras y se otorgaba apoyo financiero a estudiantes de grupos minoritarios que desearan asistir a la universidad y especializarse en materias como matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras.
- 1961** En respuesta al gran flujo de refugiados cubanos se estableció un programa en español en el condado de Dade, Florida. El sistema escolar ofreció clases de primaria en español con cursos intensivos de inglés (ESL).
- 1963** En Miami, la escuela primaria Coral Way puso en práctica un programa completamente bilingüe con fondos de la Fundación Ford. El plan de estudios incorporó la enseñanza de ambas culturas y recibió gran aceptación por parte de la opinión pública. El establecimiento de este programa generó intensa participación política en esta materia. Los maestros y en especial las organizaciones chicanas en el suroeste realizaron esfuerzos de cabildeo ante el congreso.
- 1964** En Texas se establecieron dos programas bilingües: 1) en la escuela Nye del condado Webb, y 2) en el Distrito Escolar Independiente de San Antonio.
- 1965** Se iniciaron programas bilingües en Pecos, Nuevo México y Edinburg, Texas. Se aprobó la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA).
- 1966** Se iniciaron otros programas bilingües en Texas, California y Arizona

- 1967 A principios de este año el subcomité del senado norteamericano sobre educación bilingüe subrayó la importancia de financiamiento federal en la materia y realizó investigaciones que derivaron en la Ley de Educación Bilingüe aprobada por el Congreso a finales de 1967.
- 1968 El 2 de enero el presidente Johnson firmó la Ley de Educación Bilingüe como parte del Título VII de la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965.
- 1970 El congreso aprobó la utilización de \$15 millones de dólares del presupuesto federal para el desarrollo del Título VII durante ese año fiscal. Por su parte, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar Social solicitó a 1000 distritos escolares (que contaban con 5% o más estudiantes limitados en inglés) tomar "acciones afirmativas" para remover las barreras de lenguaje.
- 1971 El congreso aprobó una partida presupuestal de \$21,250,000 para financiar el Título VII.
- 1972 El estado de Massachussets aprobó la Ley de Educación Bilingüe Transitoria que obligaba a los distritos escolares con más de 20 estudiantes limitados en inglés a ofrecer programas de educación bilingüe.
- 1973 En el caso *Aspira v. Board of Education of the City of New York*, un tribunal federal dictaminó a favor de los alumnos limitados en inglés y obligó al distrito escolar a implementar programas de educación bilingüe en la Ciudad de Nueva York. El mandato establecía que estos estudiantes no debían recibir instrucción en materias importantes en un idioma que les dificultara su participación en la clase.
- 1973 En el caso *Serna v. Portales Municipal Schools*, el tribunal encontró una violación a tratamiento de igualdad entre los estudiantes pues el distrito había fracasado en ofrecer programas educativos que garantizaran las oportunidades de los niños de habla hispana. El tribunal rechazó el plan del distrito para compensar los agravios, por lo que la mesa directiva apeló la decisión.
- 1973 En el caso *Keyes v. School District No. 1*, la Suprema Corte tomó una decisión contra la segregación racial. El plan bilingüe-bicultural propuesto por el *Congreso de Educadores Hispanos* fue aceptado y se ordenó su implementación en varias escuelas chicanas.

- 1974 Se aprobaron legislaciones estatales similares a la de Massachussets en Texas, Illinois, Nuevo México, Nueva Jersey y California. Ese mismo año se aprobó la Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas.

- 1974 En el caso *Lau v. Nichols*, la Suprema Corte dictaminó que los derechos educativos de los niños limitados en inglés estaban siendo violados por los sistemas escolares que no ofrecieran programas especiales para remediar su situación lingüística. Se obligó al Distrito Escolar Unificado de San Francisco a implementar un plan maestro de educación bilingüe bicultural para los estudiantes chinos, filipinos e hispanos. La decisión, estableció un criterio de obligatoriedad en el ámbito nacional.

- 1974 *Serna v. Portales*, la corte de apelaciones encontró una violación de los derechos de los estudiantes por lo que invocando al título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 estableció el derecho de los alumnos a la educación bilingüe.

- 1975 En respuesta al caso *Lau*, la Oficina de Educación federal dispuso recursos para la creación de nueve centros regionales de Asistencia Bilingüe General con el objetivo de ofrecer servicios y asistencia técnica a los distritos escolares y agencias educativas que tuvieran estudiantes limitados en inglés.

- 1976 En California se firmó la Ley de Educación Bilingüe Bicultural Chacón-Mascone que permitió la redistribución de los fondos federales, estatales y locales a programas especiales que suplieran las necesidades de la población bilingüe.

- 1976 En octubre, un tribunal de distrito en acuerdo a la decisión de la Suprema Corte en el caso *Lau*.

- 1978 El 1º de noviembre se firmaron las enmiendas al Título VII de Educación Bilingüe en las que se amplió el número de participantes en este tipo de programas.

- 1980 El Departamento de Educación reestructuró la Oficina de Educación Bilingüe para dar lugar a la Oficina de educación bilingüe y asuntos de minorías lingüísticas (OBEMLA).

ÍNDICE DE LEGISLACIÓN Y LITIGIOS SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE EN LOS ESTADOS UNIDOS

AÑO	LEYES O DECISIONES JUDICIALES	REPERCUSIONES
1906	Ley de Nacionalidad <i>Nationality Act</i>	Primera ley que requirió a los migrantes hablar inglés para obtener la naturalización.
1923	<i>Meyer v. Nebraska</i>	La Suprema Corte dictaminó que las provisiones estatales que requieren instrucción en inglés eran constitucionales al igual que la el uso de otras lenguas.
1950	Enmienda a la Ley de Nacionalidad <i>Amendments to the Nationality Act</i>	Requirió el conocimiento escrito del inglés para obtener la naturalización.
1954	<i>Brown v. Board of Education</i>	Declaró anticonstitucional la segregación racial en las escuelas.
1956	Ley de Derechos Civiles <i>Act of Civil Rights</i>	Prohibió la segregación racial en lugares públicos.
1958	Ley de Defensa Nacional y Educación <i>National Defense and Education Act</i>	Promovió el aprendizaje de lenguas extranjeras.
1964	Ley de Derechos Civiles <i>Act of Civil Rights</i>	Establece que no se puede negar la participación en programas de asistencia federal bajo los criterios de raza, credo, género u origen nacional.
1965	Ley de Educación Primaria y Secundaria <i>Elementary and Secondary Education Act (ESEA)</i>	Estableció fondos para suplir las necesidades educativas de los "estudiantes en desventaja".
1968	Ley de Educación Bilingüe, Título VII de ESEA <i>Bilingual Education Act, Title VII of ESEA</i>	Como una enmienda a la Ley de Educación Primaria y Secundaria se autorizó un presupuesto para impulsar la creación de programas bilingües que ayudaran a los estudiantes que no hablaban inglés y tuvieran recursos económicos limitados.

AÑO	LEYES O DECISIONES JUDICIALES	REPERCUSIONES
1973	<i>Keyes v. School District no. 1</i>	Indicó que la educación bilingüe era compatible con los esfuerzos de integración racial.
1974	<i>Lau. v. Nichols</i> <i>Serna v. Portales</i>	Establecieron que los programas bilingües para los estudiantes minoritarios eran necesarios para otorgar igualdad de oportunidades educativas.
1974	Reautorización de la Ley de Educación Bilingüe <i>Reauthorization of Bilingual Education Act</i>	Dispuso fondos para incorporar en las escuelas la instrucción en el idioma materno con el fin de que los estudiantes minoritarios aprendieran inglés. Se definió la educación bilingüe como un programa de transición.
1974	Ley de Educación de Igualdad de Oportunidades <i>Equal Opportunity Education Act</i>	Acordó que ningún estado podía negar oportunidades por igual a los estudiantes por su raza, color, género u origen nacional.
1978	Reautorización de la Ley de Educación Bilingüe <i>Reauthorization of Bilingual Education Act</i>	Autorizó más recursos para los programas bilingües (transitivos). Se eliminó el criterio de pobreza para participar en ellos. Se introdujo el término <i>limited-English-proficient</i> .
1984	Enmiendas a la Ley de Educación Bilingüe <i>Bilingual Education Act Amendments</i>	Reautorizó presupuesto, pero indicó que debería se empleado para ofrecer instrucción en inglés intensiva a los estudiantes minoritarios.
1988	Enmiendas a la Ley de Educación Bilingüe <i>Bilingual Education Act Amendments</i>	Se autorizó al Secretario de Educación el uso del 25% de los fondos para programas de instrucción alternativa.

Fuentes: Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, p. 172; Gary D. Keller y Karen S. Van Hooft, "A Chronology of Bilingualism and Bilingual Education in the United States", en Joshua A. Fishman y Gary D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, New York, Teachers College Press, 1982, *passim*; y James J. Lyons, "The Past and Future Directions of Federal Bilingual Education Policy" en Colin Baker y Ofelia García (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education, A Reader Extending the Foundations*, Philadelphia, Multilingual Matters Ltd, 1996, pp. 1-11.

United States Public Law 88-352 (fragment)

Date: July 2nd, 1964

CIVIL RIGHTS ACT OF 1964

TITLE VI

An Act

To enforce the constitutional right to vote, to confer jurisdiction upon the district courts of the United States to provide injunctive relief against discrimination in public accommodations, to authorize the Attorney General to institute suits to protect constitutional rights in public facilities and public education, to extend the Commission on Civil Rights, to prevent discrimination in federally assisted programs, to establish a Commission on Equal Employment Opportunity, and for other purposes.

Be it enacted by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, That this Act may be cited as the "Civil Rights Act of 1964".

...

TITLE VI—NONDISCRIMINATION IN FEDERALLY ASSISTED PROGRAMS

Sec. 601. No person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance.

Sec. 602. Each Federal department and agency which is empowered to extend Federal financial assistance to any program or activity, by way of grant, loan, or contract other than a contract of insurance or guaranty, is authorized and directed to effectuate the provisions of section 601 with respect to such program or activity by issuing rules, regulations, or orders of general applicability which shall be consistent with achievement of the objectives of the statute authorizing the financial assistance in connection with which the action is taken. No such rule, regulation, or order shall become effective unless and until approved by the President. Compliance with any requirement adopted pursuant to this section may be effected

(1) by the termination of or refusal to grant or to continue assistance under such program or activity to any recipient as to whom there has been an express finding on the record, after opportunity for hearing, of a failure to comply with such requirement, but such termination or refusal shall be limited to the particular political entity, or part thereof, or other recipient as to whom such a finding has been made and, shall be limited in its effect to the particular program, or part thereof, in which such non-compliance has been so found, or

(2) by any other means authorized by law: Provided, however, That no such action shall be taken until the department or agency concerned has advised the appropriate person or persons of the failure to comply with the requirement and has determined that compliance cannot be secured by voluntary means. In the case of any action terminating, or refusing to grant or continue, assistance because of failure to comply with a requirement imposed pursuant to this section, the head of the federal department or agency shall file with the committees of the House and Senate having legislative jurisdiction over the program or activity involved a full written report of the circumstances and the grounds for such action. No such action shall become effective until thirty days have elapsed after the filing of such report.

Sec. 603. Any department or agency action taken pursuant to section 602 shall be subject to such judicial review as may otherwise be provided by law for similar action taken by such department or agency on other grounds. In the case of action, not otherwise subject to judicial review, terminating or refusing to grant or to continue financial assistance upon a finding of failure to comply with any requirement imposed pursuant to section 602, any person aggrieved (including any State or political subdivision thereof and any agency of either) may obtain judicial review of such action in accordance with section 10 of the Administrative Procedure Act, and such action shall not be deemed committed to unreviewable agency discretion within the meaning of that section.

Sec. 604. Nothing contained in this title shall be construed to authorize action under this title by any department or agency with respect to any employment practice of any employer, employment agency, or labor organization except where a primary objective of the Federal financial assistance is to provide employment.

Sec. 605. Nothing in this title shall add to or detract from any existing authority with respect to any program or activity under which Federal financial assistance is extended by way of a contract of insurance or guaranty.

United States Public Law 90-247

Date: January 1st, 1968

**TITLE VII – BILINGUAL EDUCATION PROGRAMS
SHORT TITLE**

Sec. 701 This title may be cited as the “Bilingual Education Act”

DECLARATION OF POLICY

Sec. 702. In recognition of the special educational needs of the large numbers of children of limited English-speaking ability in the United States, Congress hereby declares it to be the policy of the United States to provide financial assistance to local educational agencies to develop and carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet these special educational needs. For the purposes of this title, “children of limited English-speaking ability” means children who come from environments where the dominant language is other than English.

(20 U.S.C. 880b) Enacted Jan. 2, 1968, P:L: 90-247, Title VII, Sec. 702, §1 Stat §16.

AUTHORIZATION AND DISTRIBUTION OF FUNDS

Sec. 703. (a) For the purposes of making grants under this title there is authorized to be appropriated the sum of \$15, 000, 000 for the fiscal year ending June 30, 1968, \$30 000 000 for the fiscal year ending June 30, 1969, \$40 000 000 for the fiscal year ending June 30, 1970, \$80 000 000 for the fiscal year ending June 30, 1971, \$100 000 000 for the fiscal year ending June 30, 1972, \$135 000 000 for the fiscal year ending June 30, 1973.

(b) In determining distribution of funds under this title, the Commissioner shall give highest priority to States and areas within States having the greatest need for programs pursuant to this title. Such priorities shall take into consideration the number of children of limited English-speaking ability between ages of three and eighteen in each State.

(20 U.S.C. 880b-1) Enacted Jan. 2, 1968, P:L: 90-247, Title VII, Sec. 702, §1 Stat §16; amended April 13, 1970, P:L: 91-230, Title I, Sec. 151, §4 Stat. 151.

USES OF FEDERAL FUNDS

Sec. 704. Grants under this title may be used, in accordance with applications approved under section 705, for –

(a) planning of and taking other steps leading to the development of programs designed to meet the special educational needs children of limited English-speaking ability in schools having a high concentration of such children for families (A) with incomes below \$3 000 per year, or (B) receiving payments under a program of aid to families with dependent children under a State plan approved under title IV of the Social Security Act, including research projects, pilot projects designed to test the effectiveness of plans so developed, and the development and dissemination of special instructional materials for use in bilingual education programs; and

(b) providing preservice training designed to prepare persons to participate in bilingual education programs as teachers, teacher-aides, or other ancillary education personnel such as counselors, and inservice training and development programs designed to enable such persons to continue to improve their qualifications while participating in such programs; and

(c) the establishment, maintenance, and operation of programs, including acquisition of necessary teaching materials and equipment, designed to meet the special educational needs of children of limited English-speaking ability in schools having a high concentration of such children from families (A) with incomes below \$3 000 per year, or (B) receiving payments under a program of aid to families with dependent children under a State plan approved under title IV of the Social Security Act, through activities such as –

- (1) bilingual education programs;
- (2) programs designed to impart to students a knowledge of the history and culture associated with their languages;
- (3) efforts to establish closer cooperation between the school and the home;
- (4) early childhood educational programs related to the purposes of this title and designed to improve the potential for profitable learning activities by children;
- (5) adult education programs related to the purposes of this title, particularly for parents of children participating in bilingual programs;
- (6) programs designed for dropouts or potential dropouts having need of bilingual programs;
- (7) programs conducted by accredited trade, vocational, or technical schools; and
- (8) other activities which meet the purposes of this title.

(20 U.S.C. 880b-2) Enacted Jan. 2, 1968, P:L: 90-247, Title VII, Sec. 702, §1 Stat §17

APPLICATIONS FOR GRANTS AND CONDITIONS FOR APPROVAL

Sec. 705. (a) A grant under this title may be made to a local educational agency or agencies, or to an institution of higher education applying jointly with a local educational agency, upon application to the Commissioner at such time or times, in such a manner and containing or accompanied by such information as the Commissioner deems necessary. Such application shall –

- (1) provide that the activities and services for which assistance under this title is sought will be administered by or under the supervision of the applicant;**
- (2) set forth a program for carrying out the purpose set forth in section 794 and provide for such methods of administration as are necessary for the proper and efficient operation of the program;**
- (3) set forth a program of such size, scope, and design as will make a substantial step forward achieving the purpose of this title;**
- (4) set forth policies and procedures with assure that Federal funds made available under this title for any fiscal year will be so used as to supplement and, to the extent practicable, increase the level of funds (including funds made available under title I of this Act; that would, in the absence of such Federal funds, be made available by the applicant for the purposes described in section 704, and in no case supplant such funds;**
- (5) provide for such fiscal control and fund accounting procedures as may be necessary to assure proper disbursement and accounting for Federal funds paid to the applicant under this title;**
- (6) provide for making an annual report and such other reports, in such form and containing such information, as the Commissioner may reasonably require to carry out his functions under this title and to determine the extent to which funds provided under this title have been effective in improving the educational opportunities of persons in the areas served, and for keeping such records and for affording such access thereto as the Commissioner may find necessary to assure the correctness and verification of such reports;**
- (7) provide assurance that provision has been made for the participation in the project of those children of limited English-speaking ability who are not enrolled on a full-time basis; and**
- (8) provide that the applicant will utilize in programs assisted pursuant to this title the assistance of persons with expertise in the educational problems of children of limited English-speaking ability and make optimum use of such programs of the cultural and educational resources of the area served; and for the purposes of this paragraph, the term "cultural and educational resources" includes State educational agencies, institutions of higher education, nonprofit private schools, public and nonprofit private agencies such as libraries, museums, musical and artistic organizations, educational radio and television, and other cultural and educational resources.**

(b) Applications for grants under title may be approved by the Commissioner only if –

- (1) the application meets the requirements set forth in subsection (a);
- (2) the program set forth in the application is consistent with criteria established by the Commissioner (where feasible, in cooperation with the State educational agency) for the purpose of achieving an equitable distribution of assistance under this title within each State, which criteria shall be developed by him on the basis of consideration of (A) the geographic distribution of children of limited English-speaking ability, (B) the relative need of persons in different geographic areas within the State for the kinds of services and activities described in paragraph (c) of section 704, and (C) the relative ability of particular local educational agencies within the State to provide those services and activities;
- (3) the Commissioner determines (A) that the program will utilize the best available talents and resources and will substantially increase the educational opportunities for children of limited English-speaking ability in the area to be served by the applicant, and (B) that, to the extent consistent with the number of children enrolled in nonprofit private schools in the area to be served whose educational needs are of the type which this program is intended to meet, provision has been made for participation of such children; and
- (4) the State educational agency has been notified of the application and been given the opportunity to offer recommendations.

(c) Amendments of applications shall, except as the Commissioner may otherwise provide by the pursuant to regulations, be subject to approval in the same manner as original applications.

(20 U.S.C. 880b-3) Enacted Jan. 2, 1968, P:L: 90-247, Title VII, Sec. 702, §1 Stat §17

CHILDREN IN SCHOOLS ON RESERVATIONS

Sec. 706 (a) For the purpose of carrying out programs pursuant to this title for individuals on reservations serviced by elementary and secondary schools operated on such reservations for Indian children, a nonprofit institution or organization of the Indian tribe concerned which operates any such school and which is approved by the Commissioner for the purposes of this section, may be considered to be a local educational agency as such term is used in this title.

(b) From the sums appropriated pursuant to section 703, the Commissioner may also make payments to the Secretary of the Interior for elementary and secondary school programs carry out the policy of section 702 with respect to individuals on reservations serviced by elementary and secondary schools for Indian children operated or funded by the Department of the Interior. The terms upon which payments for that purpose may be made to the Secretary of the Interior shall be determined pursuant to such criteria as the Commissioner determines will best carry out the policy of section 702.

(20 U.S.C. 880b-3a) Enacted April 13, 1970, P:L: 91-230, Title I, Sec. 152(a), §4 Stat. 151.

PAYMENTS TO APPLICANTS

Sec. 707 (a) The Commissioner shall pay to each applicant which has an application approved under this title an amount equal to the total sums expended by the applicant under the application for the purposes set forth therein or, in the case of payments to the Secretary of the Interior, an amount determined pursuant to section 706 (b).

(b) Payments under this title may be made in installments and in advance or by way or reimbursement, with necessary adjustments on account of overpayments or underpayments.

(20 U.S.C. 880b-4) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90-247, Title VII, Sec. 702, §1 Stat §19; redesignated and amended April 13, 1970, P.L. 91-230, Title I, Sec. 152 (a), (b), §4 Stat. 151, 152.

ADVISORY COMMITTEE

Sec. 708. (a) The Commissioner shall establish in the Office of Education an Advisory Committee on the Education of Bilingual Children, consisting of fifteen members appointed, without regard to the civil service laws, by the Commissioner with the approval of the Secretary. The Commissioner shall appoint one such member as Chairman. At least seven of the members of the Advisory Committee shall be educators experienced in dealing with the educational problems of children whose native tongue is a language other than English.

(b) The Advisory Committee shall advise the Commissioner in the preparation of general regulations and with respect to policy matters arising in the administration of this title, including the development of criteria for approval of applications thereunder. The Commissioner may appoint such special advisory and technical experts and consultants as may be useful and necessary in carrying out the functions of the Advisory Committee.

(20 U.S.C. 880b-5) Enacted Jan. 2, 1968, P.L. 90-247, Title VII, Sec. 702, §1 Stat §19; redesignated and amended April 13, 1970, P.L. 91-230, Title I, Sec. 152 (a), 153, Title IV, 401 (h) (3), §4 Stat. 151, 152, 174.

United States Department HEW

Date: May 25th, 1970

DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE
OFFICE OF THE SECRETARY
WASHINGTON, D.C. 20201

MEMORANDUM

TO : School Districts With More Than Five Percent National Origin-Minority Group Children

FROM : J. Stanley Pottinger
Director, Office for Civil Rights

SUBJECT : Identification of Discrimination and Denial of Services on the Basis of National Origin

Title VI of the Civil Rights Act of 1964, and the Departmental Regulation (45 CFR Part 80) promulgated thereunder, require that there be no discrimination on the basis of race, color or national origin in the operation of any federally assisted programs.

Title VI compliance reviews conducted in school districts with large Spanish-surnamed student populations by the Office for Civil Rights have revealed a number of common practices which have the effect of denying equality of educational opportunity to Spanish-surnamed pupils. Similar practices which have the effect of discrimination on the basis of national origin exist in other locations with respect to disadvantage pupils from other national origin-minority groups, for example, Chinese, or Portuguese.

The purpose of this memorandum is to clarify D/HEW policy on the issues concerning the responsibility of school districts to provide equal educational opportunity to national origin-minority group children deficient in English language skills. The following are some of the major areas of concern that relate to compliance with Title VI:

- (1) Where inability to speak and understand the English language excludes national origin-minority group children from effective participation in the educational program offered by the school district, the district must take affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students.**
- (2) School districts must not assign national origin-minority group students to classes for the mentally retarded on the basis of criteria which essentially measure or evaluate English language skills; nor may the school districts deny national origin-minority group children access to college preparatory courses on the basis directly related to the failure of the school system to inculcate English language skills.**
- (3) Any ability grouping or tracking system employed by the school system to deal with the special language skill needs of the national origin-minority group children must be designed to meet such language skill needs as soon as possible and must not operate as an educational dead-end or permanent track.**
- (4) School districts have the responsibility to adequately notify national origin-minority group parents of school activities which are called to the attention of other parents. Such notice in order to be adequate may have to be provided in a language other than English.**

School districts should examine current practices which exist in their districts in order to assess compliance with the matters set forth in this memorandum. A school district which determines that compliance problems currently exist in that district should immediately communicate in writing with the Office for Civil Rights and indicate what steps are being taken to remedy the situation. Where compliance questions arise as to the sufficiency of programs designed to meet the language skill needs of national origin-minority group children already operating in a particular area, full information regarding such programs should be provided. In the area of special language assistance, the scope of the program and the process for identifying need and the extent to which the need is fulfilled should be set forth..

School districts which receive this memorandum will be contacted shortly regarding the availability of technical assistance and will be provided with any additional information that may be needed to assist districts in achieving compliance with the lay and equal educational opportunity for all children. Effective as of this date the aforementioned Civil Rights personnel as a part of their compliance responsibilities.

United States Supreme Court

LAU V. NICHOLS, 414 U.S. 563 (1974)

Syllabus

LAU ET AL. v. NICHOLS ET AL.

CERTIORARI TO THE UNITED STATES COURT OF APPEALS FOR THE NINTH CIRCUIT

No. 72-6520.

Argued December 10, 1973

Decided January 21, 1974

The failure of the San Francisco school system to provide English language instruction to approximately 1,800 students of Chinese ancestry who do not speak English, or to provide them with other adequate instructional procedures, denies them a meaningful opportunity to participate in the public educational program and thus violates § 601 of the Civil Rights Act of 1964, which bans discrimination based "on the ground of race, color, or national origin," in "any program or activity receiving Federal financial assistance," and the implementing regulations of the Department of Health, Education, and Welfare. Pp. 565-569.

483 F.2d 791, reversed and remanded.

DOUGLAS, J., delivered the opinion of the Court, in which BRENNAN, MARSHALL, POWELL, and REHNQUIST, JJ., joined. STEWART, J., filed an opinion concurring in the result, in which BURGER, C. J., and BLACKMUN, J., joined, post, p. 569. WHITE, J., concurred in the result. BLACKMUN, J., filed an opinion concurring in the result, in which BURGER, C. J., joined, post, p. 571.

Edward H. Steinman argued the cause for petitioners. With him on the briefs were Kenneth Hecht and David C. Moon.

Thomas M. O'Connor argued the cause for respondents. With him on the brief were George E. Krueger and Burk E. Delventhal.

Assistant Attorney General Pottinger argued the cause for the United States as *amicus curiae* urging reversal. With him on the brief were Solicitor General Bork, Deputy Solicitor General Wallace, Mark L. Evans, and Brian K. Landsberg.

MR. JUSTICE DOUGLAS delivered the opinion of the Court.

The San Francisco, California, school system was integrated in 1971 as a result of a federal court decree, 339 F. Supp. 1315. See *Lee v. Johnson*, 404 U.S. 1215. The District Court found that there are 2,856 students of Chinese ancestry in the school system who do not speak English. Of those who have that language deficiency, about 1,000 are given supplemental courses in the English language.¹ About 1,800, however, do not receive that instruction.

This class suit brought by non-English-speaking Chinese students against officials responsible for the operation of the San Francisco Unified School District seeks relief against the unequal educational opportunities, which are alleged to violate, *inter alia*, the Fourteenth Amendment. No specific remedy is urged upon us. [414 U.S. 563, 565] Teaching English to the students of Chinese ancestry who do not speak the language is one choice. Giving instructions to this group in Chinese is another. There may be others. Petitioners ask only that the Board of Education be directed to apply its expertise to the problem and rectify the situation.

The District Court denied relief. The Court of Appeals affirmed, holding that there was no violation of the Equal Protection Clause of the Fourteenth Amendment or of § 601 of the Civil Rights Act of 1964, 78 Stat. 252, 42 U.S.C. §2000d, which excludes from participation in federal financial assistance, recipients of aid which discriminate against racial groups, 483 F.2d 791. One judge dissented. A hearing en banc was denied, two judges dissenting. *Id.*, at 805.

¹ Briefs of *amici curiae* urging reversal were filed by Stephen J. Pollak, Ralph J. Moore, Jr., David Rubin, and Peter T. Galiano for [414 U.S. 563, 564] the National Education Assn. et al.; by W. Reece Bader and James R. Madison for the San Francisco Lawyers' Committee for Urban Affairs; by J. Harold Flannery for the Center for Law and Education, Harvard University; by Herbert Teitelbaum for the Puerto Rican Legal Defense and Education Fund, Inc.; by Mario G. Obledo, Sanford J. Rosen, Michael Mendelson, and Alan Exelrod for the Mexican American Legal Defense and Educational Fund et al.; by Samuel Rabinove, Joseph B. Robison, Arnold Forster, and Elliot C. Rothenberg for the American Jewish Committee et al.; by F. Raymond Marks for the Childhood and Government Project; by Martin Glick for Efrain Tostado et al.; and by the Chinese Consolidated Benevolent Assn. et al. [414 U.S. 563, 564]

¹ A report adopted by the Human Rights Commission of San Francisco and submitted to the Court by respondents after oral argument shows that, as of April 1973, there were 3,457 Chinese students in the school system who spoke little or no English. The document further showed 2,136 students enrolled in Chinese special instruction classes, but at least 429 of the enrollees were not Chinese but were included for ethnic balance. Thus, as of April 1973, no more than 1,707 of the 3,457 Chinese students needing special English instruction were receiving it.

We granted the petition for certiorari because of the public importance of the question presented, 412 U.S. 938.

The Court of Appeals reasoned that "[e]very student brings to the starting line of his educational career different advantages and disadvantages caused in part by social, economic and cultural background, created and continued completely apart from any contribution by the school system," 483 F.2d, at 797. Yet in our view the case may not be so easily decided. This is a public school system of California and § 71 of the California Education Code states that "English shall be the basic language of instruction in all schools." That section permits a school district to determine "when and under what circumstances instruction may be given bilingually." That section also states as "the policy of the state" to insure "the mastery of English by all pupils in the schools." And bilingual instruction is authorized "to the extent that it does not interfere with the systematic, sequential, and regular instruction of all pupils in the English language." [414 U.S. 563, 566]

Moreover, § 8573 of the Education Code provides that no pupil shall receive a diploma of graduation from grade 12 who has not met the standards of proficiency in "English," as well as other prescribed subjects. Moreover, by § 12101 of the Education Code (Supp. 1973) children between the ages of six and 16 years are (with exceptions not material here) "subject to compulsory full-time education."

Under these state-imposed standards there is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers, and curriculum; for students who do not understand English are effectively foreclosed from any meaningful education.

Basic English skills are at the very core of what these public schools teach. Imposition of a requirement that, before a child can effectively participate in the educational program, he must already have acquired those basic skills is to make a mockery of public education. We know that those who do not understand English are certain to find their classroom experiences wholly incomprehensible and in no way meaningful.

We do not reach the Equal Protection Clause argument which has been advanced but rely solely on § 601 of the Civil Rights Act of 1964, 42 U.S.C. §2000d, to reverse the Court of Appeals.

That section bans discrimination based "on the ground of race, color, or national origin," in "any program or activity receiving Federal financial assistance". The school district involved in this litigation receives large amounts of federal financial assistance. The Department of Health, Education, and Welfare (HEW), which has authority to promulgate regulations prohibiting discrimination in federally assisted school systems, 42 U.S.C. § 2000d-1, in 1968 issued one guideline that "[s]chool systems are responsible for assuring that students of a particular race, color, or national origin are not denied the [414 U.S. 563, 567] opportunity to obtain the education generally obtained by other students in the system." 33 Fed. Reg.

4956. In 1970 HEW made the guidelines more specific, requiring school districts that were federally funded "to rectify the language deficiency in order to open" the instruction to students who had "linguistic deficiencies," 35 Fed. Reg. 11595.

By § 602 of the Act HEW is authorized to issue rules, regulations, and orders² to make sure that recipients of federal aid under its jurisdiction conduct any federally financed projects consistently with § 601. HEW's regulations, 45 CFR §80.3 (b) (1), specify that the recipients may not

"(ii) Provide any service, financial aid, or other benefit to an individual which is different, or is provided in a different manner, from that provided to others under the program;

"(iv) Restrict an individual in any way in the enjoyment of any advantage or privilege enjoyed by others receiving any service, financial aid, or other benefit under the program."

Discrimination among students on account of race or national origin that is prohibited includes "discrimination... in the availability or use of any academic... or [414 U.S. 563, 568] other facilities of the grantee or other recipient." *Id.*, § 80.5 (b).

Discrimination is barred which has that effect even though no purposeful design is present: a recipient "may not... utilize criteria or methods of administration which have the effect of subjecting individuals to discrimination" or have "the effect of defeating or substantially impairing accomplishment of the objectives of the program as respect individuals of a particular race, color, or national origin." *Id.*, § 80.3 (b) (2).

It seems obvious that the Chinese-speaking minority receive fewer benefits than the English-speaking majority from respondents' school system which denies them a meaningful opportunity to participate in the educational program - all earmarks of the discrimination banned by the regulations.³ In 1970 HEW issued clarifying guidelines, 35 Fed. Reg. 11595, which include the following:

"Where inability to speak and understand the English language excludes national origin-minority group children from effective participation in the educational program offered by a school district, the district must take

² Section 602 provides:

"Each Federal department and agency which is empowered to extend Federal financial assistance to any program or activity, by way of grant, loan, or contract other than a contract of insurance or guaranty, is authorized and directed to effectuate the provisions of section 2000d of this title with respect to such program or activity by issuing rules, regulations, or orders of general applicability which shall be consistent with achievement of the objectives of the statute authorizing the financial assistance in connection with which the action is taken..." 42 U.S.C. § 2000d-1.

³ And see Report of the Human Rights Commission of San Francisco, Bilingual Education in the San Francisco Public Schools, Aug. 9, 1973.

affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students."

"Any ability grouping or tracking system employed by the school system to deal with the special language skill needs of national origin-minority group children must be designed to meet such language skill needs as soon as possible and must not operate as an educational dead end or permanent track."

Respondent school district contractually agreed to "comply with title VI of the Civil Rights Act of 1964... and all requirements imposed by or pursuant to the [414 U.S. 563, 569] Regulation" of HEW (45 CFR pt. 80) which are "issued pursuant to that title..." and also immediately to "take any measures necessary to effectuate this agreement." The Federal Government has power to fix the terms on which its money allotments to the States shall be disbursed. *Oklahoma v. CSC*, 330 U.S. 127, 142 -143. Whatever may be the limits of that power, *Steward Machine Co. v. Davis*, 301 U.S. 548, 590 et seq., they have not been reached here. Senator Humphrey, during the floor debates on the Civil Rights Act of 1964, said:⁴

"Simple justice requires that public funds, to which all taxpayers of all races contribute, not be spent in any fashion which encourages, entrenches, subsidizes, or results in racial discrimination."

We accordingly reverse the judgment of the Court of Appeals and remand the case for the fashioning of appropriate relief.

Reversed and remanded.

MR. JUSTICE WHITE concurs in the result.

MR. JUSTICE STEWART, with whom THE CHIEF JUSTICE and MR. JUSTICE BLACKMUN join, concurring in the result.

It is uncontested that more than 2,800 schoolchildren of Chinese ancestry attend school in the San Francisco Unified School District system even though they do not speak, understand, read, or write the English language, and that as to some 1,800 of these pupils the respondent school authorities have taken no significant steps to deal with this language deficiency. The petitioners do not contend, however, that the respondents have affirmatively or intentionally contributed to this inadequacy, but only [414 U.S. 563, 570] that they have failed to act in the face of changing social and linguistic patterns. Because of this *laissez-faire* attitude on the part of the school administrators, it is not entirely clear that § 601 of the Civil Rights Act of 1964, 42 U.S.C. § 2000d, standing alone, would render illegal the expenditure of federal funds on these schools. For that section provides that "[n]o person in the United States shall, on the ground of race, color, or national origin, be

⁴ 110 Cong. Rec. 6543 (Sen. Humphrey, quoting from President Kennedy's message to Congress, June 19, 1963).

excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance."

On the other hand, the interpretive guidelines published by the Office for Civil Rights of the Department of Health, Education, and Welfare in 1970, 35 Fed. Reg. 11595, clearly indicate that affirmative efforts to give special training for non-English -speaking pupils are required by Tit. VI as a condition to receipt of federal aid to public schools:

"Where inability to speak and understand the English language excludes national origin-minority group children from effective participation in the educational program offered by a school district, the district must take affirmative steps to rectify the language deficiency in order to open its instructional program to these students".¹ [414 U.S. 563, 571]

The critical question is, therefore, whether the regulations and guidelines promulgated by HEW go beyond the authority of 601.² Last Term, in *Mourning v. Family Publications Service, Inc.*, 411 U.S. 356,369, we held that the validity of a regulation promulgated under a general authorization provision such as 602 of Tit. VI³ "will be sustained so long as it is 'reasonably related to the purposes of the enabling legislation.' *Thorpe v. Housing Authority of the City of Durham*, 393 U.S. 268, 280 -281 (1969)." I think the guidelines here fairly meet that test. Moreover, in assessing the purposes of remedial legislation we have found that departmental regulations and "consistent administrative construction" are "entitled to great weight." *Trafficante v. Metropolitan Life Insurance Co.*, 409 U.S. 205, 210 ; *Griggs v. Duke Power Co.*, 401 U.S. 424, 433 -434; *Udall v. Tallman*, 380 U.S. 1 . The Department has reasonably and consistently interpreted § 601 to require

¹ These guidelines were issued in further clarification of the Department's position as stated in its regulations issued to implement Tit. VI, 45 CFR pt. 80. The regulations provide in part that no recipient of federal financial assistance administered by HEW may

"Provide any service, financial aid, or other benefit to an individual which is different, or is provided in a different manner, from that provided to others under the program; [or]

"Restrict an individual in any way in the enjoyment of any advantage or privilege enjoyed by others receiving any service, financial aid, or other benefit under the program." 45 CFR § 80.3 (b) (1) (ii), (iv).

² The respondents do not contest the standing of the petitioners to sue as beneficiaries of the federal funding contract between the Department of Health, Education, and Welfare and the San Francisco Unified School District.

³ Section 602, 42 U.S.C. § 2000d-1, provides in pertinent part:

"Each Federal department and agency which is empowered to extend Federal financial assistance to any program or activity, by way [414 U.S. 563, 572] of grant, loan, or contract other than a contract of insurance or guaranty, is authorized and directed to effectuate the provisions of section 2000d of this title with respect to such program or activity by issuing rules, regulations, or orders of general applicability which shall be consistent with achievement of the objectives of the statute authorizing the financial assistance in connection with which the action is taken..."

The United States as *amicus curiae* asserts in its brief, and the respondents appear to concede, that the guidelines were issued pursuant to § 602.

affirmative remedial efforts to give special attention to linguistically deprived children.

For these reasons I concur in the result reached by the Court.

MR. JUSTICE BLACKMUN, with whom THE CHIEF JUSTICE joins, concurring in the result.

I join MR. JUSTICE STEWART'S opinion and thus I, too, concur in the result. Against the possibility that the Court's judgment may be interpreted too broadly, I [414 U.S. 563, 572] stress the fact that the children with whom we are concerned here number about 1,800. This is a very substantial group that is being deprived of any meaningful schooling because the children cannot understand the language of the classroom. We may only guess as to why they have had no exposure to English in their preschool years. Earlier generations of American ethnic groups have overcome the language barrier by earnest parental endeavor or by the hard fact of being pushed out of the family or community nest and into the realities of broader experience.

I merely wish to make plain that when, in another case, we are concerned with a very few youngsters, or with just a single child who speaks only German or Polish or Spanish or any language other than English, I would not regard today's decision, or the separate concurrence, as conclusive upon the issue whether the statute and the guidelines require the funded school district to provide special instruction. For me, numbers are at the heart of this case and my concurrence is to be understood accordingly . [414 U.S. 563, 573]

...end: