

El Impacto de los Alojamientos Segregados Sobre las Escuelas Públicas

Por Alfred MC-CLUNG LEE. Colaboración para la Revista Mexicana de Sociología. Traducción de Angela Müller Montiel.

MIENTRAS hablamos constantemente sobre la integración, las zonas segregadas crecen con alarmante rapidez en nuestras ciudades principales y en sus alrededores. Los cinturones negros de Chicago, Cincinnati, Cleveland, Detroit, Los Angeles, Newark, Nueva York, Filadelfia y San Francisco han concentrado en sus crecientes distritos, en el período comprendido entre 1940 y 1960, la mayor parte del aumento de población no blanca, que ha ascendido de 1.500,000 a 4.200,000.

Al mismo tiempo en la ciudad de Nueva York, en cuatro condados suburbanos, “zonas que tienen cantidades considerables de no blancos se han vuelto más decididamente no-blancas y se han extendido geográficamente”, de acuerdo con un informe de la Comisión Estatal contra la Discriminación en Nueva York, de junio de 1959. Los límites más o menos visibles de estas zonas constituyen barreras muy serias que se oponen a la comprensión mutua y a la igualdad de oportunidades.

Muchos norteamericanos se dan cuenta de las desastrosas consecuencias que el racismo del sur tiene en la situación interna y externa de nuestro país. Y están de acuerdo con la Suprema Corte (1954) en que las escuelas segregadas “son inherentemente desiguales”, así como que “dicha segregación es una negativa o una negación de la protección igualitaria otorgada por las leyes”.

Es posible que la gente conectada con un distrito escolar norteamericano,

en donde casi no hay habitantes que no sean blancos, nunca llegará a pensar en la similitud que existe entre su escuela y una del sur. No se les ocurre a estas personas que su escuela segregada está dañando a los niños blancos, a quienes debe preparar para que vivan en una sociedad mixta y en un mundo mixto en forma aun más considerable. Cuando se les critica, frecuentemente alegan que su escuela es una escuela del barrio y que, por mera casualidad, su distrito es blanco. No ven que cualquier escuela segregada, cualquiera que ella sea, sobre-enfatiza el color en las mentes de los niños tanto blancos como no blancos, así como en las de sus padres.

Por otra parte, muchos sureños se dan cuenta de que los nortehños segregan las escuelas mediante una segregación de barrios. Los sureños utilizan esta situación para justificar sus procedimientos. Por razones históricas, los distritos escolares del sur tienden a estar más mezclados racialmente que los del norte. Son más difíciles de dividir a lo largo de líneas raciales. Así, los sureños tratan de conservar dos sistemas escolares en detrimento de ambos.

En vista de todo esto —que, si dispusiéramos de más espacio, expondríamos con todos sus detalles brutales— los estadounidenses tienen que percatarse de que la segregación de los no blancos y de otras minorías en las escuelas y en otros aspectos básicos de nuestra vida es un problema nacional y no regional. Sólo sus formas son regionales. La Suprema Corte de los Estados Unidos de América rechazó la excusa dada en cuanto a instalaciones “iguales, pero separadas” para la segregación, pero esta doctrina cuenta con mucho apoyo en muchas partes del país.

Cuando recordamos que la juventud universitaria negra luchó valientemente para obtener un tratamiento igual como ciudadanos americanos en los restaurantes de las ciudades del sur, hay que recordar también el informe del Comité de Educación de la Ciudad de Nueva York, de septiembre de 1957, acerca de “La Distribución Étnica de los Alumnos en las Escuelas Elementales y Secundarias regulares”. El informe revela que 445, o sean 7 de cada 10, de las 639 escuelas elementales de la ciudad inscribían 90% o más niños negros o portorriqueños y 90% o más niños blancos. En diversos grados, Chicago, Cincinnati, Cleveland, Detroit, Los Angeles, Filadelfia y San Francisco presentan situaciones semejantes.

¿Qué es lo que hace la más grande de las ciudades estadounidenses para responder al repetido cargo de que su Comité de Educación no ha logrado integrar las escuelas públicas? Como otros muchos orga-

nismos políticos, ha hecho dos cosas: ha protestado ruidosamente proclamando sus buenas intenciones y ha ordenado “un estudio sistemático y objetivo” de un problema del que ya debería estar informado. El 23 de diciembre de 1954 el Comité se comprometió a formar “escuelas racialmente integradas”. Afirmó que “estaba decidido a aceptar el desafío implícito en el lenguaje o en la letra y en el espíritu de la decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos de América”. “Buscaremos una solución a estos problemas y tomaremos medidas rápidamente, implementando las recomendaciones resultantes de un estudio sistemático y objetivo del problema.” Los propósitos de dicho estudio podían haber incluido el pretexto estratégico de que se necesitaría mucho tiempo para hacerlo, retardo que podía aplacar a los grupos de presión, pero que no dispuso el interés por la integración.

Voy a mencionar brevemente lo que el Comité de Educación de Nueva York ha hecho con relación a la integración. Tres aspectos de los informes y de las acciones del comité tratan específicamente del impacto de la segregación de los barrios sobre las escuelas. Esto está relacionado con las zonas, las plantas físicas y las adscripciones de maestros.

La Comisión del Comité sobre Integración recomendó que la integración racial “se agregue a los cinco puntos anteriores de criterio (sobre las zonas); a saber: distancia de la casa a la escuela, utilización máxima del espacio, transportes, barreras topológicas y continuidad de la instrucción”. Las formas que propuso para lograr dicha integración incluyen “zonas permitidas” y “uso selectivo de los transportes en camiones”.

En su Informe Final, del 13 de junio de 1958, la Comisión sobre Integración afirmó que sus “subcomisiones tienen el cuidado de anotar que la causa principal de la segregación *de facto* de los negros y portorriqueños en las escuelas deriva de la distribución residencial”. La segregación en cuanto a residencia, empleo, diversiones y educación, marchan juntas y se refuerzan entre sí constantemente. De este modo se convierte esto en un círculo vicioso que sólo se mejora cuando se rompe.

Las subcomisiones de la Comisión pidieron: “un aumento substancial en el progreso hacia la integración a lo largo de las tres líneas siguientes: 1ª—la reorganización de las zonas como método para lograr una amplia mezcla en algunas escuelas que ahora tienen segregación; 2ª—el que es posible, por medio de una construcción estratégica de las zonas periféricas, anticipar —y en cierto grado prevenir— el desarrollo de la futura escuela y de la segregación residencial; 3ª—el que es posible, mediante el reacomodo cuantitativo y cualitativo del personal

escolar, en términos de las necesidades proporcionales de las poblaciones escolares afectadas, reducir y eventualmente dominar la actual discriminación de hecho ejercida en contra de los grupos minoritarios.”

El Comité de Educación de Nueva York ha construido algunas estructuras nuevas en las áreas marginales, pero muchos edificios recientes están localizados de tal manera que congelan las normas de segregación. A pesar de las oportunidades de que se dispone para reorganizar la distribución de maestros experimentados en las escuelas y mandarlos a donde se les necesite más, esto casi no se ha hecho sobre una base voluntaria. Se ha hecho una distribución más amplia de maestros jóvenes, pero estas personas no están suficientemente maduras para tratar problemas difíciles, situaciones de conflicto que pueden surgir entre alumnos suyos cuyos orígenes étnicos y sociales sean muy distintos.

Cuando el Superintendente John Teobald anunció la aplicación de una “zona de permiso”, de acuerdo con la cual permitiría la transferencia de unos 400 alumnos negros de las escuelas sobrecargadas de Brooklyn hacia las escuelas en que había pocos alumnos en la zona predominantemente blanca de Glendale Ridgewood en Queens, los periódicos *New York World Telegram* y *The Sun* (agosto 18 de 1959) se pusieron del lado de los segregacionistas, con un editorial sobre la “Integración Sintética”. El editorialista alegaba que pocos alumnos negros aceptarían esta oportunidad, ya que las transferencias eran opcionales y no obligatorias. Añadía que la medida podía tener éxito hasta que se construyeran nuevas escuelas. “El Comité tendrá problemas muy diversos... , propiciar excursiones en camión sólo para lograr una integración artificial...” Atacó cualquier programa permanente y extenso de recorridos largos en camión para las escuelas destinado “solamente a mejorar el equilibrio étnico”, ignorando por completo el concepto de las escuelas vecinales en cuanto tales, pues insistir en que los niños vayan a escuelas que están lejos de su casa sólo a causa de la raza sería una integración espuria y ridícula. ¿De qué serviría, realmente?

En vista del amplio uso que se ha hecho de los fondos públicos de la ciudad de Nueva York para transportar a los niños por la ciudad para que asistan a escuelas eclesíásticas y a clases especiales, el hecho de invertir algún dinero para estimular y elevar el nivel educativo de alumnos capaces aunque no blancos, no parece ser una extravagancia. El proyecto se anunció como “algo que no se basa en el programa de integración, sino en una política que busca proporcionar oportunidades educativas completas e iguales a todos los niños”. Como

comentó el *New York Times* (agosto 18 de 1959): “Si el programa de transferencia tiene, incidentalmente, como efecto, el lograr una mejor integración en las escuelas de nuestra ciudad, ello no será malo en ninguna forma... Después de todo, el argumento en contra de la segregación en las escuelas públicas es que las oportunidades educacionales no son iguales, y eso no debe suceder en las escuelas de Nueva York.”

Así el Comité de Educación de Nueva York ha logrado una ligera integración con sus tipos de zona “permisibles”.

El haber levantado nuevas estructuras en algunas zonas marginales también ha ayudado, pero muchas de las nuevas instalaciones sirven a distritos que son altamente homogéneos. El reacomodo de maestros sería muy útil para nivelar la calidad de la instrucción y proporcionar personal interétnico, pero en esto se ha logrado muy poco. Se nota alguna mejoría solamente en las adscripciones hechas del nuevo personal.

Las paredes de *ghetto* de nuestras ciudades, nuestros barrios y nuestras mentes resisten a los numerosos esfuerzos que se hacen para derribarlas. Hasta que caigan, bajo un asalto poderoso y decidido, las influencias nocivas que se amparan dentro y fuera de ellas continuarán minando y pervirtiendo muchos aspectos de la vida estadounidense. El impacto de los “cinturones negros” en todas nuestras escuelas públicas no es difícil de descubrir, pero tenemos que ser suficientemente sensibles y curiosos para mirarlo. Para los no privilegiados significa experiencias educativas fallidas. Para nuestro país, en general, es un gran problema que exige atención decisiva.